

"Vår relasjon påvirker min motivasjon"

*En kvalitativ intervjustudie om
relasjonsbygging mellom lærer og elev i den
yrkesfaglige opplæringen*

Laila Faksvåg-Fleines



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

Tittel:

”Vår relasjon påvirker min motivasjon”

Problemstilling:

”Hvordan etablere og utvikle en god relasjon mellom klasseleder og elev på yrkesfaglig studieretning i den videregående opplæringen?”

© Laila Faksvåg-Fleines

2010

Vår relasjon påvirker min motivasjon

Laila Faksvåg-Fleines

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

”Vår relasjon påvirker min motivasjon”. Tittelen er et tenkt utsagn fra både lærer og elev og henviser til at gode relasjoner gir oss motivasjon for arbeidet uansett hvem vi er.

Formål og bakgrunn

Formålet med oppgaven er å redegjøre for ulike tanker og tiltak som vil være viktige for å etablere og utvikle en god relasjon mellom lærer og elev på yrkesfaglig studieretning. Bakgrunnen for valg av dette tema er min interesse rundt arbeidet i den videregående opplæringen, i tillegg til min interesse rundt debatten om frafallet. Forebygging er et sentralt begrep innenfor spesialpedagogikken, men kanskje ikke det som oftest kobles opp til den videregående opplæringen. For meg er det å bygge gode relasjoner viktig for trivsel og motivasjon, samtidig som det er viktig med tanke på forebygging av for eksempel konflikter.

Problemstilling

”Hvordan etablere og utvikle god relasjon mellom lærer og elev på yrkesfaglig studieretning i den videregående opplæringen?”

Metode og analyse

I denne masteroppgaven er kvalitativt forskningsintervju benyttet for å samle inn data. Datamaterialet er analysert og bearbeidet med et hermeneutisk utgangspunkt der både informantenes uttalelser og prosjektets teoretiske utgangspunkt vekselvis blir sett i lys av hverandre. Presentasjon og drøfting av datamaterialet gjøres i samme kapittel for på den måten få en helhetlig fremlegging av temaene. Informantene består av fem personer som er skjønnsmessig utvalgt for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Alle har bakgrunn som yrkesfaglærere i den videregående opplæring, men en av informantene jobber nå som rektor ved en videregående skole. De øvrige jobber som lærere.

Hovedresultater

Prosjektets problemstilling har mange svar, for det er mange måter å etablere og utvikle gode relasjoner på. Informantene er bevisste på at det er ulike måter å jobbe på, og sier selv at de tilpasser tilnærmingen til elevene avhengig av hvilke elever de møter. Det finnes likevel en

del fellesnevnerne som ligger til grunn for god relasjonsbygging, og som kommer til uttrykk gjennom forskningsprosjektet.

Faglig kompetanse er avgjørende for å gjøre en god jobb som lærer, i følge mine funn. Det å mestre faget gjør læreren trygg i rollen sin, og man får et enklere utgangspunkt for å bygge relasjoner. Planlegging er også en viktig del av jobben, og man må ha en plan for både skoleåret og for de enkelte timene.

Som lærer må man tørre å ta ledelsen i klasserommet helt fra begynnelsen. På den måten viser du elevene at den tar ansvaret som lærer, og at de kan ha tillit til den jobben som gjøres. Man må finne en balanse i det å være leder, slik at man klarer å gi plass for både det faglige og sosiale. Dersom man bare kjører på det faglige vil elevene miste motivasjonen, og dersom det kun blir fokus på det sosiale får ikke elevene lært det de er på skolen for å lære.

For å bygge gode relasjoner mellom elevene, og mellom lærer og elever, må læreren by på seg selv. Man må vise engasjement for jobben sin og faget sitt, og man må like å jobbe med ungdommer. Gjennom jobben må elevene få et inntrykk av hvem du som lærer er, og oppleve at du er en person de kan stole på. Læreren må i tillegg tåle å få tilbakemeldinger på den jobben han eller hun gjør, slik at man på den måten utvikler seg gjennom jobben.

Som jeg nevnte tidligere i sammendraget, trenger også lærere gode relasjoner for å motiveres i jobben. Alle informantene er opptatt av dette og gir uttrykk for at gode kolleger er viktig for å gjøre en god jobb. Det gjelder både å ha kolleger som klapper deg på skulderen og sier noe positivt, og i tillegg å ha kolleger som du kan spørre om råd dersom du behøver det. Det å oppleve felleskap med gode kolleger skaper trygghet i jobben for informantene, og det å ha åpenhet og tillit som gjør at man ikke er redd for å dumme seg ut gjennom de spørsmålene man stiller.

Disse resultatene oppsummerer noen av tankene informantene presenterer som viktig i lærerrollen. I tillegg vil det bli presentert flere konkrete tiltak som man kan benytte seg av i klasserommet. For videre lesning finnes oppgaven på: <http://www.duo.uio.no>.

Forord

Da jeg skulle begynne på mitt masterprosjekt for alvor, i januar 2010, *trodde* jeg at dette ville bli en enorm jobb. Nå, i mai 2010, *vet* jeg at det jeg trodde, var riktig.

Veien har vært lang, men den har også vært utrolig lærerik. Den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom dette prosjektet, vil være viktig for meg både som privatperson og som profesjonell i jobben med barn og unge.

Bakgrunnen, planleggingen og gjennomføringen av prosjektet har vært gjort med utgangspunkt i refleksjon. Derfor vil jeg takke Jorun, Trine og Anne-Lise som ukentlig har reflektert sammen med meg på UiO, og gitt meg mange gode råd for å gjøre oppgaven bedre.

Veilederen min, Jan Stålhane, fortjener en stor takk. Vi har hatt mange samtaler ved kjøkkenbordet, og hver samtale har vært med på å motivere meg for det videre arbeidet. Som veileder har han funnet den gode balansen mellom å være kritisk og terapeutisk i tilbakemeldingene.

En takk overrekkes også til mine informanter, som har satt av tid til meg og mitt prosjekt, og som har delt sine erfaringer og sin kunnskap med meg.

Til slutt vil jeg takke min kone, Cecilie, som har tatt seg av alle regningene mine denne perioden, slik at jeg har kunnet bruke all min tid på å fordype meg i dette masterprosjektet.

Oslo, mai 2010

Laila Faksvåg-Fleines

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	IV
FORORD.....	VI
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	VII
1.0 INTRODUKSJON.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 UTDYPING AV TEMA	4
1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	7
1.3.1 PRESISERING AV PROBLEMSTILLING.....	7
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	8
2.0 TEORETISK OG EMPIRISK TILNÆRMING	9
2.1 NASJONALE FØRINGER	9
2.1.1 VIDEREGÅENDE OPPLÆRING MED KUNNSKAPSLØFTET	11
2.2 LEDERROLLEN	13
2.3 RELASJON OG KOMMUNIKASJON	17
2.4 RELASJON OG RELASJONSKOMPETANSE	20
2.4.1 DIMENSJONER I RELASJONSKOMPETANSEN	21
2.4.1 FØLELSESMESSIG MODENHET	24
2.4.2 TILLIT	25
2.4.3 KOMMUNIKASJON	26
2.4.4 TILBAKEMELDING	28
2.4.5 MOTIVASJON.....	29
2.4.6 KONFLIKTHÅNDTERING	30
2.4.7 OPPSUMMERING.....	31
3.0 METODISK TILNÆRMING.....	32
3.1 EN KVALITATIV TILNÆRMING	32
3.2 ET HERMENEUTISK UTGANGSPUNKT	32
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	33
3.4 INNSAMLING AV DATA	34
3.4.1 INFORMANTER	34
3.4.2 INTERVJUGUIDE OG PRØVEINTERVJU.....	35
3.4.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	36

3.4.4	TRANSKRIBERING AV DATAMATERIALET	37
3.4.5	LAGRING AV DATA	37
3.5	ANALYSE AV DATA	37
3.5.1	ORGANISERING OG BEARBEIDING AV DATA	37
3.6	KVALITETSKRITERIER	38
3.6.1	VALIDITET	39
3.6.1.1	Planlegging	39
3.6.1.2	Intervjuing	40
3.6.1.3	Transkribering	40
3.6.1.4	Analysering	41
3.6.1.5	Rapportering	41
3.6.2	FORSKERROLLEN	42
3.6.3	RELIABILITET	42
3.6.4	GENERALISERING	43
3.6.4	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	44
3.6.5	OPPSUMMERING	44
4.0	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	45
4.1	RELASJONSBYGGING	46
4.1.1	LEDERROLLEN	47
4.1.1	KOMMUNIKASJON	51
4.1.3	TILLIT	54
4.1.4	MOTIVASJON	56
4.1.5	KONFLIKTHÅNDTERING	61
4.1.6	FULLFØRING AV VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	64
4.2	PRAKTISKE IMPLIKASJONER FOR LÆRER	65
4.2.1	HVA GJØR LÆREREN TRYGG?	66
4.2.2	FALLGRUVER	67
4.2.3	HVORDAN HJELPE DE LÆRERNE SOM IKKE MESTRER?	70
4.3	SAMMENFATTENDE DRØFTING AV PROBLEMSTILLINGEN	72
5.0	AVSLUTNING	77
	LITTERATURLISTE	82
	VEDLEGG 1:	86
	VEDLEGG 2:	88

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolesystemet har vært et interesseområde for meg helt siden jeg begynte på allmennlærerutdanningen i 1996. Da jeg i 2010 skulle skrive min egen masteroppgave visste jeg at det var innenfor dette området jeg ønsket å fordype meg. Forebygging er et sentralt begrep innenfor spesialpedagogikken. Etter mitt syn kunne vi unngått mange problemer i den norske skolen dersom vi hadde satt inn ressurser på et tidligere stadium. Interessen min for den videregående opplæringen har økt i senere tid, og årsaken til dette er debatten som handler om det urovekkende frafallet. Denne debatten har vært en utløsende faktor for at jeg har valgt å skrive denne oppgaven om etablering og utvikling av relasjoner på yrkesfaglig studieretning. Årsaken til at fokusområdet mitt ble denne studieretningen er at det er her frafallet er størst (Statistisk sentralbyrå, 2005, 2009).

Etter selv å ha vært flere år i skolen som klasseleder, og gjennom annen jobb med ungdom, har jeg sett hvor avgjørende gode relasjoner er for å gjøre en god jobb. I begrepet relasjon ligger hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland, 2007). Med bakgrunn i dette bestemte jeg meg for å tenke forebyggende elevarbeid i videregående opplæring, der det forebyggende for meg ligger i å skape gode relasjoner mellom lærer og elever og på den måten øke elevenes motivasjon for læring. På bakgrunn av mine egne opplevelser og erfaringer kom jeg frem til tittelen på min oppgave: ”Vår relasjon påvirker min motivasjon”. Dette kan være et utsagn fra både elev og lærer. Man skal ikke glemme at også lærere trenger motivasjon for å gjøre en god jobb, og det å ha en god relasjon til elevene er en enormt motiverende drivkraft i en krevende skolehverdag. Jeg vil derfor se på relasjonen mellom lærer og elev, som jeg mener er et grunnlag for elevens motivasjon, og på den måten et grunnlag for elevens læring.

Mye forskning er gjort innenfor skolesystemer, både for å finne ut hva som fungerer, og hva som ikke fungerer med tanke på elevenes læring. Senere tids forskning viser at lærings- og atferdsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring de situasjoner elever befinner seg innenfor. Dette kan blant annet knyttes til relasjoner mellom jevnaldrede, relasjon mellom lærer og elev, klasseledelse og

undervisningens innhold (Nordahl & Manger, 2005). Det er også en klar sammenheng mellom elevenes syn på eller innstilling til skolen og deres relasjon til læreren. Det vil si at elever som oppfatter at læreren bryr seg om dem, har en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke oppfatter det slik (Overland, 2007). Professor John Hattie fra Auckland University, New Zealand, har gjennomført et forskningsarbeid ved å følge og analysere skoleforskning gjennom 15 år i Australia, Storbritannia og USA. Her gir han en rangert oversikt over hva som virker best for elevenes læringsutbytte, og hva som ikke virker. På bakgrunn av forskningen har han utviklet et vurderingssystem som presenteres i boken *Visible Learning* (Hattie, 2009). Vinneren i denne rangeringen er relasjonen mellom lærer og elev (Hattie, 2009). I 2008 gjennomførte *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning* en metaanalyse på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet for å finne ut hvilke faktorer som har størst betydning for elevenes læring. På bakgrunn av denne analysen utarbeidet de rapporten: ”Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole”. Det som trekkes frem som viktig i denne rapporten er evne til å lede klasser og fagdidaktisk kompetanse, i tillegg til relasjonen mellom lærer og elev:

De narrative syntesene peker mot at lærerens positive sosiale interaksjon med elevene har bakgrunn i en sentral relasjonskompetanse som kan øke elevlæringen. Denne læreren utøver elevstøttende ledelse som fremmer elevaktivering og elevmotivering, som gir eleven mulighet til å oppøve selvstyre, og hvor det tas hensyn til forskjellige elevforutsetninger. Dette øker både det faglige læringsutbyttet i form av f.eks. større motivasjon og autonomi (Dansk Clearinghouse, 2008).

Grunnen til at jeg ønsker å fokusere på den videregående opplæringen er en interesse for de elevene jeg opplever det er lettest ”ikke å føle ansvar for”. Jeg tror mange sitter med en opplevelse av at elever på videregående skole skal være så voksne at de skal klare å ta ansvaret selv. Jeg har hørt og deltatt i diskusjoner om hvor vidt lærere i videregående skal trenge formell pedagogisk kompetanse eller ikke for å undervise, og slike debatter er urovekkende. Dette kan innebære at personer med for eksempel en master i matematikk skal inn i skolen uten noen form for didaktisk og pedagogisk kompetanse. Dette kan undergrave rollen som pedagog, og slike diskusjoner har vært med på å øke mitt engasjement rundt kvalifikasjonene til lærere i videregående skole.

Jeg synes det er urovekkende dersom elever i videregående skole får en oppfattelse av at læreren deres ikke bryr seg om annet enn faget de underviser i. Som sagt tror jeg en del lærere overvurderer elevenes modenhet og ansvarsfølelse og undervurderer den oppfølging som

behøves. Videregående opplæring gjennomføres i en alder der mange opplever store endringer både fysisk og mentalt, også på private områder som ikke omhandler skolegangen. Jeg mener at som lærer i videregående er det akseptabelt å si at man ikke strekker til på alle områder på grunn av stort faglig eller tidsmessig press og lignende. Noe helt annet mener jeg det er å fraskrive seg ansvaret, noe som jeg har opplevd at enkelte lærere gjør gjennom å poengtere at de *ikke* er sosiallærere, miljøarbeidere og lignende. *Ansvar for egen læring* er et kjent utsagn i den videregående opplæringen, og henviser til elevenes ansvar for egen utdanning. Selv om man fra enkelte kan få inntrykk av at dette implisitt fratar læreren ansvar for læringen, er ikke dette tilfellet. Som klasseleder må man forsikre seg om at elevene innehar den kompetanse og modenhet som kreves, og man må uansett følge opp elevene kontinuerlig. De lærere som på ulike måter fraskriver seg ansvaret for elevene og begrunner det med at elevene skal være gamle nok til å ta ansvaret selv, viser etter min mening en manglende innsikt i det å være ungdom. Disse lærerne er mer opptatt av seg selv og sitt fag enn av de elevene de skal være klasseleder for. Ved denne type fraskrivelse mener jeg man unngår å se sin egen lærerrolle som det å være en *signifikant andre*. Dette begrepet brukes for å vise hvordan sosialiseringen foregår, og hvor viktig de andre omkring oss er. Signifikante andre viser til at noen er særdeles viktig for vår læring og utvikling (Nordahl & Manger, 2005). I denne oppgaven kan begrepet en signifikant andre forstås som personer elevene har en nær relasjon til.

Lærerprosessen vår verken begynner eller avsluttes på skolen. Likevel er det ikke noe sted hvor læringsaktiviteter får så vidtrekkende konsekvenser for den enkelte for eksempel med tanke på tro på egne evner, lærelyst og selvrespekt (Arnesen, 2004). Den oppfatning av oss selv som etableres gjennom skolegangen, bærer vi med oss i lang tid. Dersom vi skal utvikle en integrerende skole trengs lærere med integritet, selvinnsikt og engasjement paret med selvstendighet, ansvar og evne til å reflektere.

Selv om svake faglige ferdigheter fra grunnskolen betyr mest for frafall i videregående opplæring, kan ikke i videregående skole bare vente på den dagen at elevene skal komme bedre forberedt fra grunnskolen (Hernes, 2010). Grepene må gjøres også innenfor den videregående opplæringen. Men at man fortsatt er usikker på *hva* som vil fungere kommer frem i det påfølgende sitatet fra Fordelingsutvalget:

Økt tilfang av individdata har gitt mye kunnskap om omfanget av frafall og mønstre mht. tidspunkt for frafall, geografi, programmer, kjønn og sosial bakgrunn, samt om årsaker knyttet til tidligere læring. Fortsatt vet man svært lite om hvilke tiltak i videregående opplæring som har en signifikant effekt på frafallet (NOU 2009:10, p. 146).

Mange, som for eksempel Gudmund Hernes (Hernes, 2010) og Karlsenutvalget (NOU, 2008:18) har likevel den senere tid evaluert og kommet med tiltak for å hindre frafallet i den videregående opplæringen. Hernes sier her følgende om hva som kan være en av årsakene til at frafallet er større på yrkesfag enn på studieforberedende:

Elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer må foreta et livsvalg på et langt tidligere tidspunkt enn de fleste elever i studieforberedende løp. Enkelt sagt: Jo tidligere ungdom settes til å velge yrke, desto flere vil først velge feil(...)På yrkesfag må eleven velge hovedløp som 16-åring. Starter man på design og håndverk, kan man bli kostymesyer eller skomaker, men ikke ambulansesjåfør eller helsesekretær. Akkurat hvilket yrke man skal gå inn i, behøver man ikke bestemme med det samme – det skjer en økende forgrening fra hver av de yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Men uansett skjer valgene tidligere enn for de studieforberedende utdanningsprogrammene. Enklere sagt: De som tar studieforberedende løp, får fem års ekstra betenkningstid. Man får flere år mer til å oppdage hva man er, hva man vil og hva som passer (Hernes 2010, p. 62).

Rapportene som er utarbeidet viser til mye interessant med tanke på hva som allerede er gjort og for jobben videre, men jeg synes Hernes oppsummerer det veldig godt i sin rapport: ”Tiltak: Oppfølging, oppfølging, oppfølging” (Hernes, 2010). Denne oppsummeringen sammenfaller med den forskningen som ble redegjort for tidligere, slik at man kan se en sammenheng mellom relasjonsbyggingen og frafallet i den videregående opplæringen. Gjennom å følge opp elevene vil man kunne utvikle gode relasjoner til elevene, og elevene vil dermed oppleve at læreren bryr seg om dem. En elev med et godt forhold til læreren har, i følge Overland (2007), en mer positiv holdning til skolen, og gjennom tett oppfølging og relasjonsbygging kan man dermed øke sannsynligheten for at elever fullfører den videregående opplæringen.

1.2 Utdyping av tema

I generasjoner har profesjonelle voksnes relasjonskompetanse blitt tatt for gitt uten å bli tillagt noen videre betydning (Juul & Jensen, 2003). Men med nyere kunnskap om barns

kompetanser og utvikling, i tillegg til vår kunnskap om relasjonens spesifikke detaljer og betydning, er det nødvendig å etablere relasjonskompetanse som en tverrfaglig disiplin (Juul & Jensen, 2003). Noen relasjoner utvikler seg bra, andre dårlige. Hva som fører til det ene eller det andre, er ikke alltid så enkelt å sette fingeren på. Tidvis trenger vi ikke bry oss særlig om de relasjonene som ikke fungerer. Vi bare godtar at det ikke vil bli noe vennskap, og vi går videre i livet. I jobben som lærer kan man ikke velge vekk de relasjonene som ikke fungerer; man plikter å forsøke å jobbe med de relasjonene og prøve å utvikle dem til noe positivt. Som lærer vil man treffe elever man ikke liker, for man kan ikke kreve av noen at de skal like alle. Det man kan kreve er at læreren jobber med relasjonen og møter eleven med en profesjonell holdning. For å klare dette trenger klasselederen relasjonskompetanse; altså *den voksnes evne til å være fagpersonlig nærværende i relasjonen til eleven* (Lund, 2010). Relasjonskompetanse innebærer dermed at læreren, gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt, samhandler på måter som utløser og forsterker ressurser hos elevene (Arnesen, 2004). Kompetansen forutsetter områder som: Evne til å se egen styrke og utfordring i møte med eleven og ulike typer atferduttrykk, evne til å se bak atferd ved hjelp av refleksjon og dialog, evne til å se og bekrefte den enkelte, evne til empati, forståelse, fleksibilitet og overbærenhet, og evne og vilje til å være en betydningsfull person for eleven (Lund, 2010). Å tilegne seg denne kompetansen er hardt arbeid og ikke noe man setter seg på skolebenken for å lære. Teorien bak må selvsagt læres, men for å opparbeide en egen relasjonskompetanse må man gjennom en prosess. I prosessen vil det utvikles, gjennom erfaring, en holdning hos den enkelte, og denne holdningen tilstreber man å vise i praksis i møtet med den enkelte elev (Lund, 2010).

For å utvikle sin egen relasjonskompetanse trenger man også kunnskap for å kunne analysere de relasjonelle fenomener som oppstår i samspillet mellom lærer og elev. Det å få elever man ikke klarer å kommunisere med, er skremmende for mange lærere, og disse elevene kan gi læreren en følelse av hjelpeløshet, oppgitthet og frykt for å miste kontrollen over situasjonen (Døske, 2009). Ved å ha teorikunnskap om dette kan situasjonen for læreren bli enklere, og teorien kan hjelpe slik at man klarer å forholde seg profesjonell i forhold til de utfordringer man møter, og unngå å ta alt personlig. På denne måten vil man i teorien kunne finne støtte, forståelse og nyansering når man som lærer står fast i relasjonen til en elev (Døske, 2009). Relasjonsbegrepet er sammensatt og strekker seg over mange områder, i og med at vi mennesker er sammensatte skapninger preget av våre erfaringer på godt og vondt. Dette er

selvsagt bakgrunnen til elevene også, og som lærer må man ha kunnskap om ulike bakgrunner. Dersom man skal klare å skape gode relasjoner til elevene sine må man være i stand til å analysere situasjoner, og forstå en del reaksjoner som i øyeblikket virket uforståelig, og tidvis oppleves personlig. ”Vi som lærere må kunne stå i spennet mellom det å være nødvendige og ønsket, til å bli avvist og dumpet” (Døske, 2009, p. 30).

Jeg har møtt både erfarne og uerfarne lærere som har vært svært nedkjørte på grunn av vanskelige og fastlåste situasjoner i klasserommet. Det å være lærer og stå i et klasserom du ikke klarer å kontrollere, er ingen god opplevelse, og er du i tillegg nyutdannet, oppleves dette forferdelig. Både jeg, og mange med meg, har i slike stunder etterlyst det å finne hjelp. Løsningene kan være mange, og vi finner alle våre måter å gjøre tingene på, men for meg er det dette med etablering av relasjoner som har vært en slags redning. Jeg mener, basert på egne erfaringer, at gode relasjoner gir et enestående utgangspunkt for motivasjon og læring i skolen, uansett hvilket trinn man jobber på. Men som sagt tidligere, tror jeg ikke det er tiltak på ett enkelt område som vil løse alle problemer. Jeg tenker at all tilnærming i skolen bør sees med et grunnlag i systemteori. En systemisk forståelse av handlinger og atferd innebærer at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ (Bronfenbrenner, 1979). Dermed blir den sosiale dynamikken og interaksjonen sentral også i utviklingen av relasjonskompetansen. Relasjonelle erfaringer fra alle livets arenaer vil ha betydning når tema er utvikling av egen relasjonskompetanse. Egen livshistorie og den en er som individ og medmenneske, gis gyldighet også i profesjonelle relasjonelle sammenhenger (Goodson, 2000).

Et begrep jeg ser på som sentralt innenfor egen utvikling av relasjonskompetanse, er forståelse. I våre relasjoner forholder vi oss til mennesker som har tanker, meninger og en vilje, på samme måte som vi selv innehar dette. Kjennskapen vi har i oss selv, gir oss et grunnlag for å forstå hvordan andre har det, og vi kan dermed lettere sette oss inn i hva andre tenker og føler og hvilke intensjoner de har med det de sier og gjør (Arnesen, 2004). Det å ha innsikt i hvordan en selv virker inn i samhandlingssituasjoner, blir følgelig selve kjernen i det å være relasjonskompetent i profesjonelle sammenhenger (Røkenes & Hanssen, 2002). Man må samtidig ha uttrykket ”på seg selv kjenner man ingen andre” (Ihlen & Ihlen, 2003) i bakhodet, slik at man ikke lures til å anta at alle andre føler det samme som man selv gjør. Som lærer mener jeg det er svært viktig at man innehar kunnskap som for eksempel kan

forklare elevenes handlingsmønstre, og dermed unngå at man kun analyserer atferden uten å forstå bakgrunnen som fører til denne. Et eksempel kan være den eleven som aldri gjør det av arbeidsoppgaver han blir bedt om å gjøre i timene. Som lærer tolker du det kanskje som å være lat og lite ansvarlig, mens det i virkeligheten er et uttrykk fra en elev som aldri opplever mestring og dermed har gitt opp. ”Bedre å ikke gjøre noe i timene, enn å forsøke og mislykkes”. Forståelse, forforståelse og forståelseshorisont er sentrale begreper fra erfaringshermeneutikken (Arnesen, 2004). Mens forståelse knyttes opp mot det som er bevisst og som vi kan reflektere rundt, vil forforståelsen omfatte erfaring og kunnskap som vi er mindre bevisste i forhold til, men som likevel virker inn på hvordan vi opplever og fortolker ting (Røkenes & Hanssen, 2002). Det å arbeide med egen forståelse er viktig for å være åpen for nye innfallsvinkler og ny kunnskap i møte med elevene. Målet for oss alle bør være å utvide vår forståelseshorisont.

Relasjoner er viktig for meg i mitt arbeid med barn og unge, og som sagt tror jeg mye av kimen til å oppnå positiv utvikling, ligger her. I den videregående opplæringen har mange elever avsluttet uten godkjente vitnemål. Dette er alvorlig både for den enkelte ungdom som ikke fullfører, og alvorlig i et samfunnsmessig perspektiv. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet min problemstilling.

1.3 Oppgavens problemstilling

Hvordan etablere og utvikle en god relasjon mellom klasseleder og elev på yrkesfaglig studieretning i den videregående opplæringen?

1.3.1 Presisering av problemstilling

Denne problemstillingen fokuserer på klasseledere i yrkesfaglig studieretning i videregående skole og deres relasjon til elevene. Bakgrunnen for dette er statistikken som viser at elevenes frafall er størst her. I tillegg til frafallet uttrykker mange lærere at atferdsproblemene er større på yrkesfag enn ellers i den videregående skolen. Det er læreren som er ansvarlig for etablering og utvikling av relasjon mellom lærer og elev. Derfor ønsker jeg å fokusere på dette ansvaret med utgangspunkt i klasselederens relasjonskompetanse. Begrepet

relasjonskompetanse forbeholdes her profesjonelle relasjoner, altså relasjoner der den ene er profesjonell og den andre ikke (Juul & Jensen, 2003). Begrepet *etablering* viser til at det må legges et grunnlag for relasjonsbygging, mens begrepet *utvikling* viser til jobben som må gjøres for at den etablerte relasjonen skal bevares og forhåpentligvis bli enda bedre.

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 presenterer bakgrunnen for valg av tema til masteroppgaven, i tillegg til en utdyping av hva temaet omhandler. Her redegjøres også for valg av og presisering av problemstilling, i tillegg til at noen sentrale begreper defineres.

Kapittel 2 omhandler den teoretiske og empiriske tilnærmingen for prosjektet. Her redegjøres for de nasjonale føringene som er styrende for lærerens jobb og for elevenes skolegang. Videre presenteres den teoretiske og empiriske bakgrunnen som er benyttet for å redegjøre for relasjoner og relasjonskompetanse. I tillegg til de sistnevnte begrepene vil ledelsesperspektivet og kommunikasjon stå sentralt.

Kapittel 3 beskriver de perspektiver som ligger til grunn for oppgavens metodiske tilnærming. Det redegjøres for valg av metode, hvordan data er samlet inn og analysert, og hvem som er benyttet som informanter. Det blir også gjort rede for hvilke kvalitetskriterier som er satt med tanke på validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og forskningsetiske hensyn.

Kapittel 4 presenterer funnene fra intervjuundersøkelsen og drøftingen av disse. Presentasjonen og drøftingen er i tre hoveddeler der den ene tar for seg relasjonsbyggingen, mens den andre fokuserer på de praktiske implikasjonene for lærerne. Den tredje hoveddelen vil være en sammenfattende drøfting med fokus på den praktiske delen av problemstillingen. I dette kapitlet vil funnene bli presentert og drøftet underveis slik at man får et tydelig inntrykk av oppgavens innhold. En annen årsak til sammenslåingen av presentasjon og drøfting, er at det ellers ville blitt for mye gjentakelse av tidligere utredninger.

Kapittel 5 er avslutningen på prosjektet. Her vil prosessen oppsummeres, og det vil bli redegjort for hvilke muligheter som finnes for et eventuelt videre arbeid med prosjektet.

2.0 Teoretisk og empirisk tilnærming

2.1 Nasjonale føringer

I Opplæringsloven finner vi bestemmelsene for både grunnskolen og den videregående skolen. I forhold til min oppgave er det sentrale skillet mellom disse to at grunnskolen er lovfestet som både en rettighet og en plikt, mens den videregående opplæringen er en rettighet. Dersom en elev ønsker å slutte i grunnskolen er dette lovstridig, mens det å slutte i videregående er et valg eleven selv tar med full rett. I tillegg vil jeg nevne Opplæringsloven § 9a som handler om elevenes sitt skolemiljø, der elevenes rettigheter med tanke på fysisk miljø og psykososialt miljø er lovfestet. Her mener jeg at man pålegges å satse sterkt på relasjonsbygging i skolen for å oppnå følgende: ” Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 2005§ 9a-1).

Kunnskapsløftet er så langt den siste reformen for grunnskolen og den videregående opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Reformen startet i august 2007 og omfattet 1. - 10. trinn i grunnskolen og de som da begynte på 1. og 2. trinn i videregående. I dag er Kunnskapsløftet den førende læreplanen både i grunnskolen og i den videregående opplæringen. De elevene som fullførte sin videregående opplæring i 2009 på normert tid, hadde som første kull gjennomført hele sin videregående utdanning i reformen. Reformen har som mål at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne delta aktivt i det kunnskapssamfunnet vi lever i (Kunnskapsdepartementet, 2010). Ettersom oppgavens informanter er lærere på yrkesfag og det er her frafallsproblematikken er størst, vil fokuset ligge på yrkesfagopplæringen også i denne redegjørelsen.

Alle som har fulgt skoledebattene i media de senere årene, har fått med seg ulike utsagn knyttet til den videregående skolen. To begreper som har gått igjen, er frafall og bortvalg; to begreper som egentlig beskriver samme sak, men med litt ulike vinklinger. Det ”å velge bort” fremstår mer bevisst som valg enn det gjør dersom man ”faller fra”. Poenget er uansett at altfor mange elever ikke fullfører den videregående skolen av ulike årsaker. I dette prosjektet vil betegnelsen *frafall* benyttes, ettersom det er begrepet som oftest benyttes i

samfunnsdebatten. Begrepet vil da omfatte alle ulike årsaker som fører til at elever ender opp uten godkjent videregående opplæring.

Tallene viser at frafallet er størst innenfor yrkesfag og blant gutter. Jeg vil ikke gå inn i debatten som omhandler årsakene til at elevene ikke fullfører, men slutte meg til at dette er uheldig på mange områder. Også starten på 2010 har både i media og fra regjeringshold vært preget av debatten om frafallet i videregående skole. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen har sagt følgende om hvor alvorlig hun ser på denne problematikken:

Frafallet i videregående skole er alt for høyt, særlig på yrkesfag. Ny forskning viser at personer som ikke har fullført videregående opplæring klarer seg mye dårligere på arbeidsmarkedet når de er i tjueåra enn de som har fullført: Sannsynligheten for å være arbeidsledig, uføretrygdet, fengslet eller motta sosialhjelp er større. Dette er ikke bare et problem for den enkelte som ikke får videregående opplæring, men for hele samfunnet. De samfunnsøkonomiske kostnadene ved frafall er så store at kampen mot frafall er vel så viktig som enkelttiltak mot sykefravær. Hvis vi klarer å redusere frafallet fra 30 til 20 prosent vil det spare oss for utgifter på et sted mellom fem og ti milliarder kroner per årskull. Min viktigste oppgave som kunnskapsminister er derfor å gjennomføre tiltak som gjør at flere fullfører (Halvorsen, 2010).

En del av kritikken mot den yrkesfaglige opplæringen har vært at det er for mye fokus på teoretiske fag, og for lite på det yrkesrettede. Det kan nok være noe sannhet i dette, men det er viktig at vi beholder et nyansert syn i forhold til dette. Yrkesfaglig må ikke bli sett på som et alternativ for dem som er skolelei og som ønsker å komme seg gjennom videregående skole med minst mulig krav og utfordring. Utdanningsansvarlig Caspar Hille i Møller Bil er svært bekymret for det han mener er et skremmende lavt kunnskapsnivå hos de lærlingene de mottar fra videregående skole. Hille mener skolene må bli flinkere til å formidle til elevene hva som kreves av dem, og til å stille strengere krav (Hanssen, 2010).

Meningene om mer eller mindre teori og meningene om hva som er det riktige for norsk skole, er mange og delte, både fra regjering og opposisjon, fra lærere, foreldre og elever, fra forskere og fra fagforbund. Jeg skal ikke ta stilling til hva som politisk sett er bra eller dårlig, men tror at en langsiktig tverrpolitisk plan ville vært et gode for framtida, heller enn ”hver minister sin reform”. For å gi leseren en grunnleggende forståelse av hva skoleledere, lærere og elever har å forholde seg til, er det påfølgende en redegjørelse for rammeforholdene for den videregående opplæringen.

2.1.1 Videregående opplæring med Kunnskapsløftet

I den videregående skolen har Kunnskapsløftet ført til endringer både med ny struktur og med nye læreplaner, og de viktigste tiltakene for yrkesfagopplæringen er knyttet til endringene i tilbudsstrukturen og innføring av prosjekt til fordypning (Dæhlen, Hagen, & Hertzberg, 2008). De 15 studieretningene som var før, ble endret til tolv utdanningsprogrammer; hvorav ni er yrkesfaglige og tre er studieforberedende. Søkere har rett til inntak til ett av tre alternative utdanningsprogrammer på videregående trinn 1 som de har søkt på, og til to års videre opplæring innenfor utdanningsprogrammet. Læreplanverket består av den generelle delen (som er lik den fra Læreplanen 1997), prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet, de fagspesifikke læreplanene og fag- og timefordelingen. Den generelle del av læreplanen er et nasjonalt, overordnet styringsdokument som inneholder den verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygningen for grunnopplæringen (NOU, 2008:18). Prinsipper for opplæringen inkluderer Læringsplakaten og er forpliktende for opplæring på alle nivåer i grunnskolen og i den videregående skolen. De fagspesifikke læreplanene og fag- og timefordelingene er for omfattende til å redegjøre for her, men jeg ønsker å vise et eksempel på hovedmodellen for yrkesfaglige programområder i Kunnskapsløftet. Hovedmodellen er at det på yrkesfag vanligvis er to års opplæring i skole etterfulgt av to år som lærling i bedrift, som gjerne kalles 2+2-modellen:

Vg3	Læretid i virksomhet (4. år)		
	Læretid i virksomhet (3. år)		
Vg2	Fellesfag 252 timer	Felles programfag 447 timer	Prosjekt til fordypning 253 timer
Vg1	Fellesfag 336 timer	Felles programfag 447 timer	Prosjekt til fordypning 168 timer

Tabell 1(NOU, 2008:18).

Til orientering er *fellesfag* det som tidligere ble kalt allmennfag, og *felles programfag* det som tidligere ble kalt yrkesfag.

Et grunnelement i den videregående opplæringen er fortsatt, som da det ble innført i 1994, den lovbestemte rettigheten til videregående opplæring. Hele retten må normalt tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem år, eller seks år når opplæringen helt eller delvis blir gitt i lærebedrift, og innen utgangen av det året vedkommende fyller 24 (NOU, 2008:18). Det er de statlige myndighetene som har ansvaret for og som fastsetter de nasjonale rammebetingelsene, mens det er fylkeskommunene som har ansvaret for at den individuelle retten til videregående opplæring blir oppfylt og for gjennomføringen av opplæring i skolen. I dag er det omtrent 450 offentlige videregående skoler, hvorav de fleste tilbyr både studieforberevende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer (NOU, 2008:18). Med de brede fagenheter og brede utdanningsprogrammer som Kunnskapsløftet legger opp til, er det en utfordring for yrkesfaglærere å dekke behovet både for breddekompetanse og fordypningskompetanse. De raske endringene i både arbeids- og næringsliv gjør utfordringen enda større. Det er ikke bare det faglige er det er forventning til, men lærerne skal også være veiledere, omsorgspersoner, oppdragere og verdiformidlere, i tillegg til å tilpasse opplæringen til den enkeltes elev bakgrunn og forutsetning (NOU, 2008:18). Det er et stort behov for rekruttering av yrkesfaglærere til videregående opplæring, og behovet vil også her øke i årene som kommer. Halvparten av lærerne er over 50 år, og det er svært få som er under 30 (Turmo & Aamodt, 2007). Samtidig har antall søkere til yrkesfagopplæringen over tid gått ned, og antall institusjoner som tilbyr denne utdanningen, har blitt redusert (NOU, 2008:18).

Det å jobbe med å bygge gode profesjonelle relasjoner, det å motivere en klasse og sørge for faglig og sosial utvikling, tenker jeg avhenger hovedsakelig av to ting: For det første at elevene får plass i det programfaget de ønsker, og for det andre at programfaget oppfyller deres faglige forventninger. Enkelte programfag har en slik søknad at klassene består av elever som har hatt det aktuelle programfaget som førstevalg, mens andre programfag består av elever der få eller ingen egentlig ønsker å være der. Det sier seg selv at utfordringen for en yrkesfaglærer er betraktelig større i den sistnevnte klassen enn i den første. De elevene som ender opp i klassene de ikke ønsker å være i, er da de som har svakest karakterer fra ungdomsskolen. Dette med "feilplasserte" elever er et dilemma i norsk yrkesfagutdanning, der ungdom ikke får ta de utdanningene de virkelig ønsker, men må ta til takke med der de blir plassert. De aller fleste kan vel kjenne på frustrasjonen ved å sitte på en skolebenk eller stå i et verksted hvor de overhodet ikke har noen interesse av å være, og enda verre: ende opp i et yrke de overhode ikke ønsker å ha. Jeg nevnte tidligere dette med det

samfunnsøkonomiske aspektet ved at elever ikke fullfører videregående opplæring, og disse konsekvensene blir nok ikke mindre hvis vi estimerer fremtidens syke - og trygdeutgifter når mange ender opp i jobber de mistrives i og ikke vil ha.

2.2 Lederrollen

Ledelse kan betraktes ut fra to hovedvinklinger: posisjonstenkning eller relasjonstenkning. Mens posisjonstenkningen tar utgangspunkt i de fullmakter og de styringer stillingen innebærer, tar relasjonstenkningen utgangspunkt i det mellommenneskelige samspillet og de avhengigheter som stillingen må kalkulere med (Spurkeland, 2009). Dette er overførbart til det å være klasseleder der man også kan kjenne igjen disse to vinklingene. Det å være klasseleder er å være rollemodell for andre, og dette blir man gjennom å arbeide sammen i en sosial setting. Det finnes mange måter å definere klasseledelse på, men det å benytte den følgende til Terje Ogden er dekkende, ettersom den både inneholder et elev- og et lærerperspektiv med tanke på arbeidsmiljø:

Klasseledelse er disiplinens metode. Det dreier seg om lærerens kompetanse til å organisere arbeidet slik at det blir arbeidsro. Arbeidsro vil si at det er mulig for elevene å følge med eller arbeide uten å bli forstyrret av andre elever, og at læreren kan undervise uten å bli avbrutt av elever som bryter klassens regler (Ogden, 1987, p. 69).

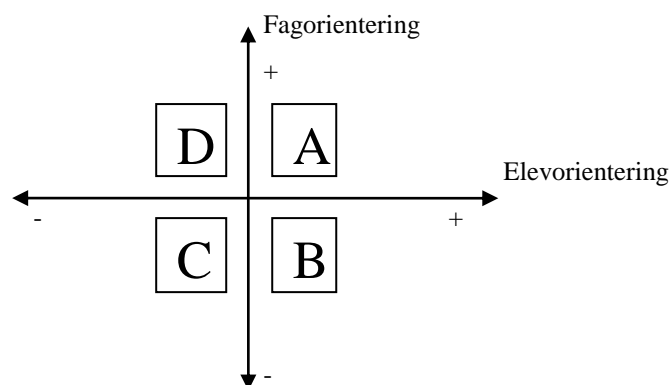
Det er to krav som kan stilles til klasseledelse. For det første må lederen være en reell operativ leder. Det vil si at læreren er leder i kraft av sin stilling. For det andre er det avgjørende at elevene aksepterer læreren som leder. Om lederen oppnår den legitimitet som kreves, avhenger av en rekke forhold der lærerens atferd og lederstil står sentralt (Overland, 2007).

Amerikaneren Albert Bandura er en som har hatt stor fokus på modellering. Teorien er en sosial læringsteori fordi den vektlegger at mesteparten av den informasjonen vi tilegner oss, får vi gjennom observasjon av og interaksjon med andre mennesker (Aasen & Nordtug, 2002). Tilnærmingen er behavioristisk, men Banduras teori tar også mentale prosesser som oppfatninger og forventninger med i forklaringen på hvordan ytre forsterkninger påvirker atferd. Modelleringen er dermed en kognitiv - behavioristisk læringsteori (Schultz, 1987). Bandura sier at den som kontrollerer modellene i samfunnet, kontrollerer atferden (Aasen & Nordtug, 2002). Begrepet "self-efficacy" er fra Bandura og kan oversettes med

selveffektivitet eller subjektiv mestringsevne. Personens egen opplevelse av mestring er en stor motivasjon, og dette krever at ledere blir pedagogiske tilretteleggere av mestringssituasjoner og gir tilbakemeldinger som styrker mestringsfølelser (Spurkeland, 2009). Som klasseleder anser jeg denne teorien som relevant for det å utvikle gode relasjoner til elevene, og det å være en god klasseleder.

Tidligere hadde man mye autoritet i kraft av stillingen sin som for eksempel lærer eller skoleleder. I dag må man gjøre seg fortjent til den posisjonen man har, og selv om man ikke alltid blir likt av alle, tror jeg man må opparbeide seg respekt og tillit for å være både en god leder og lærer. Arbeidsmarkedet har også vært gjennom en endring, og dersom man ikke trives i en jobb, velger mange å finne seg en ny. Man finner seg ikke lengre i ”hva som helst” fra arbeidsplass eller skole, og man stiller flere krav enn tidligere. Derfor må både ledere og lærere tilpasse seg tiden vi lever i og utvikle kompetansen som behøves for å gjøre en god jobb.

Lærerorientering sier noe om lærerens vektlegging av faget de underviser i, og av relasjonen til elevene (Overland, 2007). Dette er sentralt for lederstilen til læreren, for en lærer må nødvendigvis være orientert både mot fag og elevene, men styrken på orienteringen vil variere fra person til person. Dette kan sees opp mot de tidligere nevnte hovedvinklinger: posisjonstenkning og relasjonstenkning. Figuren under viser elevorientering og fagorientering i et korsdiagram:

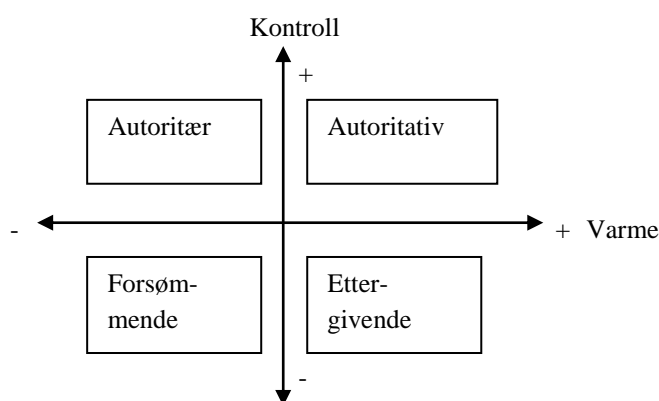


Figur 1. Lærerorientering (Overland, 2007)

Ut fra figuren ser vi at lærer A er orientert mot fag og læring, og mot elevene og relasjonen sin til dem. En betingelse for å utvikle en god relasjon til elevene er å være opptatt av dem og

deres erfaringer og liv. Samtidig må en lærer mestre faget sitt og være glad i det for å oppnå respekt fra elevene (Overland, 2007). Lærer A er naturligvis i best posisjon til å oppnå den respekten, mens lærer C er dårligst stilt og bør kanskje finne seg en ny jobb.

På samme måte kan vi se på lærerens oppdragerstil eller lærerstil der kontroll og varme fyller aksene. Varmen indikerer kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, mens kontroll er et uttrykk for i hvilken grad læreren er tydelig og har forventninger til eleven (Nordahl & Manger, 2005). Overland (2007) benytter tilsvarende modell som han kaller lærerstiler.



Figur 2. Oppdragerstiler / Lærerstiler (Nordahl & Manger 2005, Overland 2007)

Sammenhengen mellom disse to figurene er at man må ha fokus på flere ting dersom man skal innta lærerrollen. Linjen som omhandler kontroll i figur 2, kan jamføres med linjen som omhandler fagorientering i figur 1, og linjen som omhandler varme i figur 2, kan jamføres linjen som omhandler elevorientering i figur 1. En autoritativ lærer fremstår som en autoritet i klassen, og vil være i stand til å etablere og utvikle en varm og støttende relasjon til elevene samtidig med at han har kontroll i klassen. En ettergivende lærer kan også ha en varm og støttende interaksjon med elevene, men vil mangle den nødvendige kontrollen for håndheving av regler, som igjen er viktig for klassemiljø og læring. En autoritær lærer vil ha stor kontroll i klassen sin, men kontrollen er ikke bygd på trygghet og varme, men på frykt og utrygghet. En forsømmende lærer har verken kontroll eller varme og støtte til elevene, og bør ikke jobbe som lærer. I barnevernets terminologier vil denne oppdragerstilen betraktes som omsorgssvikt (Nordahl & Manger, 2005). Som lærer må man tørre å ta makten i klasserommet. Noen ser på det å ha makt som å påtvinge mennesker noe som de ikke vil ha eller trenger, men mangelen på vilje til å ta denne makten kan gjøre en lærer til en dårlig leder. Dersom den voksne ikke

tar makten, gjør noen andre det, kanskje helst de elevene som ikke har skolens hensikt som mål, og som skaper ubehag og utrygghet (Wennberg & Norberg, 2005).

Jacobsen og Thorsvik (2002) har gjennom referering til forskning forsøkt å identifisere lederaktiviteter og å klassifisere disse. De viser til et klassifiseringssystem for lederaktiviteter som omfatter en rekke grunnaktiviteter, hvor følgende synes spesielt relevante for læreren som leder: Planlegging og organisering, motiverings- og kontrollarbeid, problem- og konfliktløsning, veiledning og ansvarliggjøring samt utvikling av klassemiljøet og nettverksamarbeid (Overland, 2007). Med dette som arbeidsfelt kan vi dele klasseledelse inn i to deler: proaktiv og reaktiv (Nordahl & Manger, 2005). Proaktiv klasseledelse er lærerens innsats for å skape et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elevene. Den innebærer, til forskjell fra reaktiv klasseledelse, en aktiv og planlagt innsats for å skape et godt sosialt og faglig læringsmiljø, og å hindre uønsket atferd før denne oppstår. Reaktiv klasseledelse innebærer at læreren først i etterkant reagerer på uønsket atferd og svak innsats i klasserommet (Nordahl & Manger, 2005).

Mange har fokusert på ledernes relasjonskompetanse og hvordan man etablerer og utvikler denne. Forskning viser som tidligere nevnt, at relasjonen mellom lærer og elev er noe av det viktigste for fremming av læring. Mye av den kompetansen som ligger til grunn for utviklingen av gode ledere og deres relasjonskompetanse, er overførbart til klasseledelse. Dette betyr ikke at læreren er i samme lederposisjon som for eksempel skolens rektor er. Rektor er oppført som leder på organisasjonskartet og har et arbeid og en tittel som understreker ledelsesposisjonen og lederansvaret. I tillegg er rektors ledelsesfunksjon objektiv og juridisk formell (Overland, 2007). Selv om man som klasseleder har leder i tittelen, er formaliseringen svakere enn hos for eksempel skoleledere. Som klasseleder er man på det operative nivået, men skoleledelsen er på det institusjonelle (Overland, 2007). Målet her er ikke å argumentere for lederlønn hos den enkelte lærer, men derimot å finne hvilken kompetanse som deles med tanke på det relasjonelle. Lærere må derfor tenke på seg selv som leder for elevene, og med tanke på relasjonskompetanse så er ikke det å være for eksempel skoleleder så ulikt det er å være klasseleder. Man må som klasseleder være bevisst på at de krav og forventninger man har til egen skoleledelse, kan jamstilles med de krav og forventninger elevene har til sin klasseleder.

2.3 Relasjon og kommunikasjon

Relasjoner etableres flere ganger per dag. Noen vedvarer og utvikles, andre forsvinner etter et flyktig møte. En fundamental betingelse for en god relasjon er *tillit*. I tillegg er det *respekt* for hverandre, opplevelse av *rettferdighet*, opplevelse av *interesse* og en god og åpen *kommunikasjon* mellom partene (Overland, 2007). Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn/unge ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse. I skolen motiveres og inspireres elevene av lærere som respekterer barn og unge, og som vektlegger å ha et positivt forhold til dem (Sørli & Nordahl, 1998).

Når man skal reflektere rundt tema *relasjon*, kommer man raskt inn på Gregory Bateson og hans kommunikasjonsteori. Den er et utgangspunkt for et systemteoretisk perspektiv, som også Bronfenbrenner (1979) er. Bateson sier at relasjon ikke er inne i den enkelte person, og at det derfor er tull å snakke om personer som for eksempel avhengige, stolte eller aggressive. Disse betegnelse har sitt opphav i hva som foregår mellom mennesker, ikke inne i den enkelte (Bateson, 1979). Dette er overførbart til hvordan lærere ofte beskriver elevene i skolen: "Han er sånn, hun er slik". I følge Bateson er det egentlig ikke eleven vi beskriver, vi beskriver hvordan eleven er i *relasjonen* med oss. Kanskje eleven bare er stille og innadvendt i relasjon med meg, mens han er pratsom og utadvendt med andre? Når vi beskriver for eksempel elever på den ene eller den andre måten, er det viktig å ha denne bevisstheten i forhold til hvordan vi ordlegger oss. Denne "språklige tradisjonen" kan tidvis overskygge fagfolks holdninger og kompetanse (Juul & Jensen, 2003). Som pedagog kan man formulere seg på følgende måte: "Per virker kontaktsvak og uoppmerksom". Alternativet kan være: "Sammen med meg virker Per lite interessert i kontakt, og jeg klarer ikke fange oppmerksomheten hans. Vi må observere han i flere relasjoner med andre" (Juul & Jensen, 2003). På den alternative måten unngår man å legge hele ansvaret hos Per og stadfester den voksnes ansvar.

Inger Ulleberg gir en innføring i Bateson (Ulleberg, 2004) der hun redegjør for grunnregler som en vei for å forstå Batesons kommunikasjon og relasjoner på:

I. Det er umulig å ikke kommunisere.

Hvor mye man enn ønsker og forsøker, er det ikke mulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre. Uansett hva man gjør eller hvordan man reagerer, kan det analyseres og tolkes av

andre mennesker, og dermed danner de seg en mening om deg og hva du gir inntrykk av. Det å ikke reagere er også kommunikasjon, som igjen oppfattes og tolkes av de andre. Klasseledere står i mange ulike situasjoner som må håndteres spontant, for eksempel ved atferdsproblemer i klasserommet. Mange av dem som har slitt med atferdsproblemer har fått rådet om å overse en del av den uønskede atferden, men med utsagnet: ”det er umulig å ikke kommunisere” får dette rådet et nytt perspektiv. Selv om vi overser en elevs atferd kommuniserer vi fortsatt, og dette er veldig interessant med tanke på at vi ofte ikke er bevisste på *hva* vi faktisk kommuniserer, når vi egentlig prøver å *unngå* å kommunisere.

II. Vi kommuniserer alltid både om innhold og forhold.

”Bateson hevder at mennesket i samtale alltid vil være mest opptatt av forholdsaspektet” (Ulleberg, 2004, p. 18). Parallelt med samtalen vil vi definere vårt forhold til hverandre, uavhengig av hva vi snakker om: Er vi venner, konkurrenter, interessert, kjeder oss eller lignende? Dette kan også kobles opp mot Banduras teori om modellering, for han sier at noen mennesker, av ulike årsaker, er viktigere som modeller enn andre (Aasen & Nordtug, 2002). Dersom klasseleder og elev oppfatter relasjonen som god, vil det klasseleder si ha større innvirkning på eleven enn dersom relasjonen er dårlig. Man må med andre ord finne sine roller i forholdet, og trygghet i disse rollene vil være positivt for læringen.

III. Samspill må forstås sirkulært.

Som lærer vil man utallige ganger høre setningen: ” Men det var han som begynte (...)”. Dette er en typisk lineær årsakssammenheng som er kjent for de fleste av oss. Vi sier eller gjør en ting på grunn av noe annet. Vi har behov for å finne årsaken til at ting blir som de blir, og hvem man kan plassere ”skylden” hos. Bateson understreker at samspill må forstås på en annen måte, og at den mest brukbare forståelsesrammen er sirkulære årsaksforklaringer (Ulleberg, 2004). Dette innebærer at samspillet mellom to mennesker har en sammenheng, men ikke nødvendigvis slik at det ene er årsak til det andre. Hvis man ser på samspillet på denne måten, spiller man selv en rolle, istedenfor å kun karakterisere den andre parten. En lærer sier om eleven sin: ”Jeg må jo mase, for han gjør jo ingenting på eget initiativ”. Læreren har dermed definert problemet som elevens, og ser ikke at det ene påvirker det andre. Med andre ord er det en mulighet for at eleven blir mer passiv på grunn av lærerens mas.

IV. All erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning.

I en kommunikasjonsverden forholder vi oss ikke til fenomener og gjenstander direkte, men til våre ideer om tingene: ”vi skaper den verden vi ser på” (Ulleberg, 2004, p. 19). Når vi ser på historien, har menneskene opp gjennom tidene hatt ulik oppfatning av verden rundt seg, og også i dag kan vi se at mennesker fra ulike kulturer oppfatter ting ulikt. Dette er nettopp fordi vi ikke har en direkte tilgang til virkeligheten, men det vi har, er våre ideer, forståelse og persepsjon av virkeligheten. På denne måten har hvert menneske sin subjektive oppfattelse av verden som ingen andre kan forstå fullt ut. Dette kan vi se i situasjoner der mennesker som tilsynelatende har observert den samme situasjonen, gir fullstendig ulike forklaringer på hva som har skjedd.

V. Relasjonen er basis og grunnleggende for kommunikasjonsteorien.

Det å ha et grunnleggende relasjonsperspektiv er helt nødvendig: Det er relasjoner vi forholder oss til snarere enn gjenstander og fysiske realiteter (Ulleberg, 2004, p. 20). Når vi har en oppfattelse av noe, er det ut fra en relasjon, og vi sammenligner. Ideene om hvordan virkeligheten er, dannes ved kjennskap til ulike relasjoner, for eksempel mellom hard og myk eller langt og kort. Med dette kan man si at det er forskjellene man oppfatter, og vi forstår alltid ting i forhold til noe annet og ikke isolert. Man ville for eksempel ikke ha en ide om hva det innebar å være høflig, dersom man ikke hadde en oppfattelse av hva det innebar å være uhøflig. Bateson (1972) utdyper videre hva han legger i begrepet relasjon: ”... spørsmål om relasjoner, med det mener jeg kjærlighet, hat, respekt, avhengighet, tilskuerrolle, opptreden, dominans og så videre” (Bateson i Ulleberg, 2004, p. 20). Kommunikasjon foregår på flere nivåer, og vi har våre egne versjoner av hva virkeligheten er. Vi erfarer hverandre, oss selv og verden rundt gjennom relasjoner (Ulleberg, 2004).

Den vanligste måten å kommunisere på er å snakke sammen, og gjennom denne dialogen bygges relasjonene. Som klasseleder må man kunne snakke med elevene, og helst må man kunne delta i samtaler som ikke kun dreier seg om det faget du underviser i. Jeg har møtt flere lærere som misliker arrangementer som ”juleavslutning” og ”sommeravslutning”, for dersom de ikke har en lærebok å forholde seg til, så vet de verken hva de skal si eller gjøre sammen med elevene. Jeg synes dette er svært betenkelig, og jeg undrer hvordan disse lærerne fungerer som relasjonsleder i klasserommet. Som klasseleder mener jeg at man må være i stand til å kommunisere med elevene om ”utenomfaglige” ting, og dersom man synes det er

vanskelig, er det enhver lærers plikt å øve seg på dette. Dialogferdigheter vil bli redegjort for senere i oppgaven.

2.4 Relasjon og relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er, som vi til nå har sett, et komplekst begrep, og består av ferdigheter som må innarbeides hos den enkelte. Som lærer må man tilegne seg kunnskapen i teorien først, og deretter opparbeide sin egen relasjonskompetanse gjennom gjentakende øving i klasserommet. For å vise utviklingen vil jeg bruke Dreyfus og Dreyfus' (1991) modell for menneskets læreprosess utarbeidet av Juul og Jensen (2003):

EKSPERT VIRTUOS	Intuitiv, holistisk, synkron handling. Ingen regler. Gjør det som vanligvis virker. Ingen avbrytelser av analytiske overveielser.
KYNDIG UTØVER	Hinsides analytisk rasjonalitet. Forstår og organiserer intuitivt. Valg vurderes analytisk.
KOMPETENT UTØVER	Atferden tilpasses den konkrete situasjon. Kan prioritere og analysere og velger bevisst plan og mål. Fortolkning og skjønn inngår i handlingen.
AVANSERT UTØVER	Kontekstavhengig. Gjenkjenner relevante elementer i relevante situasjoner. Situasjonene ligner på hverandre. Metodene består i prøving og feiling.
NYBEGYNNER	Kontekstuavhengige. Bundet av læreboken, ikke forankret i den virkelige situasjonen. Handlinger og resultater står i et "ytre forhold" til begynneren.

FAG
PERSON

Figur 3: Modell for menneskets læreprosess

Denne modellen kan være en illustrasjon på hvordan man kan vurdere utviklingen av egen relasjonskompetanse. Alle må akseptere at de i begynnelsen er delt mellom fag og person. Som nyutdannet begynner de fleste av oss her. Når man gjennom erfaring får øvd opp

ferdighetene, kan man bevege seg oppover til neste trinn. Hvor langt opp man kommer og hvor lang tid det vil ta, er svært individuelt. Noen utvikler raskt sin relasjonskompetanse, mens det for andre tar lengre tid. Det er samtidig viktig å merke seg at selv om man i enkelte situasjoner er langt opp i modellen, kan man i andre situasjoner havne langt ned. Ingen vil være tilnærmet ekspert på noen områder til enhver tid. Det innebærer at selv om en lærer er svært dyktig på å håndtere for eksempel konflikter, kan det likevel oppstå konfliktsituasjoner han ikke mestrer.

Jeg vil ikke definere relasjonskompetanse som en separat kvalifikasjon, men noe som gjennomsyrrer alle handlingselementene i yrkesutøvelsen. Den utgjør sammen med kunnskaper og ferdigheter som læreren trenger for å utøve yrket sitt, integrerte deler av den samlede yrkeskompetansen (Røkenes & Hanssen, 2002). At læreren er relasjonskompetent, henspiller på måten han eller hun legger til rette for at elevene blir sett og forstått, hvordan han eller hun samhandler med dem og systemet rundt for å sikre rom og vilkår slik at alle får det utbyttet de skal ha av skolegangen (Arnesen, 2004).

2.4.1 Dimensjoner i relasjonskompetansen

I innledningen ble klasselederens relasjonskompetanse definert som den voksnes evne til å være fagpersonlig nærværende i relasjonen til eleven (Lund, 2010). Emosjonell intelligens er en annen side av samme sak, som også er en viktig del av relasjonskompetansen, og kan defineres som evnen til å oppfatte sine egne følelser, tolke og forstå dem og ut fra dette oppfatte andre menneskers følelser og tolke og forstå dem (Wennberg & Norberg, 2005). Man kan si at ens emosjonelle intelligens sier mye om grunnlaget for å utvikle ens relasjonskompetanse. Jo høyere den emosjonelle intelligensen er, jo høyere relasjonskompetanse kan man utvikle. For å være en god klasseleder må læreren kjenne seg selv og være bevisst på egen selvfølelse, selvtillit, selvsikkerhet og selverkjennelse. Det er viktig å være oppmerksom på at emosjonell intelligens ikke innebærer at man kun har positive og hyggelige følelser. Man føler som man gjør, men man forstår og klarer å ta ansvar for sine egne følelser slik at det ikke blir ille for andre mennesker (Wennberg & Norberg, 2005).

En menneskelig relasjon er ingen konkret ting, men et forhold mellom mennesker, og dette gjør det så vanskelig med tanke på beskrivelse. Utfordringen ligger i å finne de kjennetegn

som man må ta utgangspunkt i for å kunne beskrive relasjonen og for å kunne jobbe med å utvikle den. Jan Spurkeland har skrevet bøker og holdt mange foredrag om dette med relasjon og relasjonskompetanse innenfor ledelse og organisasjonsutvikling. Han har også praktisk ledererfaring som rektor, skolesjef og personalsjef. Spurkeland er opptatt av dette med relasjonskompetanse hos ledere, og har utarbeidet 14 dimensjoner som han mener utgjør relasjonskompetansen (Spurkeland, 2005). Disse er komplementære til Jacobsen og Thorsviks (2002) klassifiseringer av lederaktivitet som ble redegjort for tidligere, selv om disse klassifiseringene ikke utelukkende orienterer seg om relasjonskompetanse. Grunnen til at jeg har fokusert på Spurkeland foran andre som kan knyttes mer direkte til skoleforskning, er at jeg opplever at han har en tydelighet og en konkretisering som gjør relasjonskompetansen forståelig og håndterbar. Jeg føler at han treffer mye av læreren i meg, og han beskriver på en god måte ting jeg kjenner meg igjen i. For en lærer vil ikke dette nødvendigvis oppleves som ny kunnskap, men heller en konkret måte å organisere tanker rundt relasjonskompetansen på:

1. Generell atferd	Viser om lederen er menneskeorientert, og kjenner bakgrunnen til sine medarbeidere.
2. Tillit	Bærebjelken i relasjonen.
3. Dialogferdigheter individ	Bærebjelken i relasjonen.
4. Tilbakemeldinger	Hvordan gir man sine tilbakemeldinger, og hvordan håndtere de tilbakemeldinger en selv får.
5. Dialogferdigheter gruppe	Det å kunne lede dialog mellom flere.
6. Relasjonsbygging	Nettverksbygging.
7. Synlig ledelse	Bevissthet om egen synlighet.
8. Utvikling/motivasjon	Viser til en utviklingsorientert lederstil samt coaching.
9. Kreativitet	Åpne og tilrettelegge for andres kreativitet – innovativ ledelse.
10. Konflikthåndtering	Ferdigheter og holdninger for håndtering av konflikter.
11. Følelsesmessig modenhet	Empati og emosjonell intelligens.
12. Humor	Trivsel og god stemning.
13. Prestasjonshjelp	Det å kunne gjøre andre god.
14. Resultatorientering	Ingen ekte relasjonskompetanse, men viktig for måloppnåelse.

Figur 4. Deldimensjonene for relasjonskompetanse (Spurkeland, 2005).

Dimensjonene er utviklet gjennom Spurkelands forskningsarbeid vedrørende lederes relasjonskompetanse, der de ville utvikle et verktøy hvor man til slutt får en profil på denne

kompetansen. De hadde ca. 900 respondenter (medarbeidere) fordelt på måling av ca. 200 ledere. Faktoranalysen og måleanalyser viste at verktøyet måler en hoveddimensjon, og at samtlige 14 deldimensjoner hadde høy reliabilitet. De tre hovedfunnene etter evalueringen var som følgende (Spurkeland, 2005, p. 18):

1. Det er sterk sammenheng mellom en leders relasjonskompetanse og vedkommendes resultat.
2. Lederens A-faktor (aksept) avsløres i profilen. A-faktoren kan beskrives som medarbeidernes gjennomgående akseptnivå for sin leder.
3. Kvinner oppnår høyere score på samtlige 14 dimensjoner. Ni av disse er signifikante forskjeller. Kvinner har dermed høyere A-faktor.

Om resultatene av Spurkelands forskning vil være de samme i skolen, skal jeg ikke ta stilling til her, men det interessante og aktuelle ved forskningen er deldimensjonene. Som lærer tenker jeg det er mye her som er direkte overførbart fra det å være en god leder til det å være en god klasseleder.

Ut fra et skolefokus kan vi si at *generell atferd* (dimensjon 1) viser om klasselederen er menneskeorientert og har en genuin interesse for elevene sine. Dersom denne generelle atferden mangler, er nok ikke læreryrket det rette valget. Dimensjonene *dialogferdighet individ* (3), *tilbakemeldinger* (4) og *dialogferdigheter gruppe* (5) er ferdighetsbaserte og kan trenes opp med rimelig innsats. Dimensjonen *tillit* (2) og *følelsesmessig modenhet* (11) er de mest krevende å utvikle, men også *kreativitet* (9), *konflikthåndtering* (10), *følelsesmessig modenhet* (11) og *humor* (12) er emosjonelle dimensjoner som krever lang og målrettet trening (Spurkeland, 2009). *Relasjonsbygging* (6) og *synlig ledelse* (7) sier noe om å samhandle med andre og det å kunne samarbeide både innenfor og utenfor klasserommet. For klasseleder er dette kanskje de to minst relevante dimensjonene selv om det er mye innenfor disse man som lærer må være bevisst på. *Prestasjonshjelp* (13) og *utvikling/motivasjon* (8) hører tett sammen og har sterk sammenheng med pedagogisk ledelse. Til sammen utgjør disse to dimensjonene mye av det en forventer av en lærer (Spurkeland, 2009).

I dette prosjektet vil jeg forsøke å belyse hva relasjonskompetanse innebærer, og hvordan man kan jobbe for å utvikle sin egen profesjonelle relasjonskompetanse. Spurkelands dimensjoner er gode, men de er svært omfattende. Dersom man som for eksempel som nyutdannet lærer

ønsker å utvikle gode relasjoner til elevene sine, kan det oppleves svært uoverkommelig å ta fatt i alle disse deldimensjonene. Jeg har dermed, med Spurkelands forskning som inspirasjon, sammenfattet seks dimensjoner som grunnlag for dette forskningsprosjekt:

- 1. Følelsesmessig modenhet*
- 2. Tillit*
- 3. Kommunikasjon*
- 4. Tilbakemelding*
- 5. Motivasjon*
- 6. Konflikthåndtering*

Disse dimensjonene anser jeg som et godt utgangspunkt for å begynne jobben som lærer, og så kan man heller utvide antall utviklingsområder for seg selv etter hvert som man føler at man mestrer ulike situasjoner. Som tidligere nevnt er relasjonskompetanse et komplekst begrep, og man kan ikke mestre alt fra første stund. Man må akseptere at det tar tid å bli god på dette, og at det krever gjentatte øvelser for å oppnå en tilfredsstillende kompetanse.

2.4.1 Følelsesmessig modenhet

Denne dimensjonen omhandler empati og emosjonell intelligens. ”Relasjonsledelse er kunsten å knytte varige bånd mellom samhandlende mennesker”(Spurkeland, 2005, p. 249). Det å ha emosjonell innsikt og intelligens er dermed svært viktig for å få mennesker i gang med samhandling. På denne måten blir man en god leder gjennom å kjenne seg selv og samtidig ha en stor interesse for å bli kjent med andre mennesker. Bodil Wennberg og Sofia Norberg (2005) legger stor vekt på dette med emosjonell intelligens (EQ), og poenget er at man må kjenne seg selv godt dersom man skal lede en klasse på en god måte. De knytter EQ tett opp til konflikthåndtering; det å kunne bruke ulike verktøy til å løse hverdagslige konflikter. For å mestre dette legger de selverkjennelse, empati, ansvar og kommunikasjon til grunn (Wennberg & Norberg, 2005). Her kan vi også snakke om en generell atferd; den atferden som sikrer at relasjonen bygges, altså atferd og evne til å interessere seg for å bli kjent med mennesker (Spurkeland, 2005). Denne vil vise seg gjennom det å ha en grunnleggende respekt for andre mennesker, ikke minst med tanke på elevene. Dersom læreren ikke respekterer elevene for eksempel gjennom å devaluere deres erfaringer eller normer, får heller

ikke læreren respekt tilbake (Overland, 2007). Grunnlaget for en god relasjon dersom man ikke respekterer hverandre, vil være så godt som ikkeeksisterende.

2.4.2 Tillit

Denne dimensjonen er selve bærebjelken i en relasjon. ”Den er en følelse som utvikles gjennom interpersonlige erfaringer og bygges ved repeterte tillitsvekkende handlinger. Den er av emosjonell art og kan ikke gis eksakte beskrivelser og mål” (Spurkeland, 2005, p. 23). Som leder i dag må man opparbeide seg respekt og autoritet gjennom situasjon og relasjon, ikke gjennom posisjon. På bakgrunn av dette må man som leder opparbeide seg tillit fra sine medarbeidere, på samme måte som klasseleder må opparbeide seg denne tilliten hos sine elever. Tillit kan man splitte opp i fem dimensjoner (P.L. Schindler, 1993, oversatt i Spurkeland 2005), og gjennom disse dimensjonene kan man bygge tillit:

1. *Integritet*: Det må være samsvar mellom det man sier og det man gjør.
2. *Kompetanse*: Man må ha kunnskap både om faget og om det mellommenneskelige.
3. *Konsistens*: Forutsigbarhet, enhetlig fremtoning og konsekvens.
4. *Lojalitet*: Man må være villig til å stille opp for andre, og man må være en støtte for vedkommende.
5. *Åpenhet*: Ærlig og sannhetstro opptreden.

I dagens samfunn opplever mange av oss store endringer, og mye endres gjennom et langt liv. Vi utdanner oss mer, vi bytter jobb og bolig oftere enn tidligere generasjoner gjorde. Disse endringene i livene våre gjør at vi treffer flere mennesker, altså at vi etablerer og utvikler flere relasjoner enn tidligere. Man må lære seg kunsten å bli fort kjent og samarbeidende; så noen må lære oss det sosiale spillet slik at vi kan etablere relasjoner der vi trenger dem (Spurkeland, 2005). Som klasseleder vil en aktiv ledelse med fokus på klassemiljø være viktig. Man må strebe etter å skape trygge og sosiale rammer i klasserommet for på den måten å bygge relasjoner til elevene, og i tillegg hjelpe dem til å etablere og utvikle relasjoner til hverandre. Etableringsfasen er de første kontaktene mellom to ukjente, og her er navn svært viktig. Det å huske navnet på en elev er en nødvendighet for den videre byggingen av relasjonen. ”Ingen vil stole på din relasjonelle kapasitet og seriøsitet om du ikke husker navnet. Dette er faktisk så viktig at jeg tror det kan skille de relasjonsorienterte fra de oppgaveorienterte menneskene” (Spurkeland, 2005, p. 132). Her har mange lærere en

utfordring, ikke minst i den videregående opplæringen der enkelte lærere har veldig mange elever å forholde seg til.

Dersom ikke elevene har tillit til klasseleder, er grunnbjelken borte, og det å bygge en god relasjon til en man ikke har noen form for tillit til, fremstår som uoverkommelig. Tillit er likevel ikke en endimensjonal størrelse, ettersom man for eksempel kan ha stor faglig tillit til en person, men lavere personlig tillit. Dermed er tillit en sammensatt følelse som kan gjelde for deler av relasjonen, og totaltilliten avgjør om relasjonen holder over tid (Spurkeland, 2005). Tilliten mellom en lærer og en elev kan noen ganger ødelegges gjennom en enkelt hendelse, for eksempel dersom en elev føler seg uthengt i klassen. Det er likevel ingen automatikk i hvor tillitssvekkende en enkelt hendelse kan være, for dette kommer an på faktorer som tillit i utgangspunktet, lærerens evne til å be om unnskyldning, elevens sårbarhet og lignende (Overland, 2007). Uansett situasjon vil det alltid være lettere å miste tillit enn det er å opparbeide seg den, både i skolen og ellers i livet. I tillegg tar det å bygge opp tillit til en person mye lengre tid enn det vil ta å eventuelt bryte den ned.

2.4.3 Kommunikasjon

Denne dimensjonen innebærer kvaliteter og teknikker for ”den gode samtalen” i tillegg til det å lede en dialog. Gjennom dialogen bygger man relasjon, og dette kaller Spurkeland (2009) for *den balanserte og likeverdige samtalen*. Balanse betyr at man gir plass og åpning for den andre parten i samtalen, mens likeverdighet er en emosjonell registrering av aksept, respekt og genuin interesse for samtalepartneren (Spurkeland, 2005). Dialog kan man se på som en kontrast til diskusjon og debatt. Dialogen er brobyggende og har en undersøkende form, mens diskusjon og debatt har mer kamp og avvisning i seg. Dermed er det viktig å arbeide med kommunikasjonen sin gjennom dialog, heller enn å benytte diskusjon og debatt (Spurkeland, 2009).

Klasseledere er ikke så ofte på tomannshånd med elevene, derfor er det viktig å være bevisst de gangene dette skjer. Kanskje er ikke lærere nok bevisste på verken balanse eller likeverd i dialogen med elevene for eksempel under elevsamtalene. ”Jeg er overbevist om at dialogen er veien til motivasjon, innsats, trivsel, helse og livskvalitet. En opplevd god samtale er et minne for livet” (Spurkeland, 2005, p. 61). Effektivitet og dokumentering er blitt en del av hverdagen for lærere, men man må likevel ikke glemme hva som er det viktigste. Man bør ta

seg tid til å stoppe opp i gangen eller i kantina hvis en elev vil snakke, for på den måten å skape en atmosfære for dialog.

Det å kunne delta i en dialog må man lære seg å mestre dersom man skal være klasseleder, og samtalsens viktigste verktøy er spørsmålet. Spørsmålsstilling er et eget treningstema (Spurkeland, 2005). Vi skiller mellom åpne og lukkede spørsmål der vi grovt sett kan si at de lukkede spørsmålene er dem der det oftest holder med et enstavelsesord til svar. Åpne spørsmål gir svareren større mulighet til resonnering, refleksjon og ulike svaralternativer. Ifølge Spurkeland (2005) kan den som behersker spørsmålets kraft, lede bedre, undervise bedre og bygge bedre relasjoner.

Elevsamtalen er en typisk situasjon der man som lærer er på tomannshånd med eleven. Her må man rose eleven for det positive, men i tillegg må man kanskje ta opp negative ting. Da må man som lærer klare å føre en likeverdig dialog uten at eleven føler seg angrepet. Dette kan for eksempel omhandle ting som lekser, som kan være et vanskelig tema for mange elever. Det kan være gode og dårlige unnskyldninger for ugjorte lekser, men i samtale med læreren ønsker de fleste å komme med forklaringer som er gode. Denne dialogdimensjonen er nært knyttet til den neste dimensjonen, som er tilbakemelding. I våre viktige relasjoner til andre mennesker er det vanskelig å svare et helhjertet ”ja” på et spørsmål dersom vi opplever at den andre ikke aksepterer vårt ”nei” (Juul & Jensen, 2003). Som lærer må man være bevisst på dette slik at eleven ikke bare blir sittende og si det han vet læreren vil høre. Utfordringen blir å skape likeverd og anerkjennelse i en asymmetrisk relasjon, som lærer-elev-relasjonen er. ”I samspillet mellom barn og voksne er samspilletets kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar” (Juul & Jensen, 2003). I lærer-elev-relasjonen er dette på grunn av lærerens makt, erfaring og overblikk, som konstituerer den asymmetriske relasjonen (Juul & Jensen, 2003).

Kommunikasjon i gruppe handler om å kommunisere med flere og det å kunne lede dialog med flere involverte. Som klasseleder jobber man i hovedsak med elevene som gruppe, og man kommuniserer med dem i et fellesskap. Man kan likevel ikke glemme at gruppen er satt sammen av ulike individer, og at man også må se den enkelte elev. Målet er ikke at klasseleder skal stå i en evig monolog i klasserommet, men at også elevene skal få slippe til med sine ytringer. Dermed må klasseledere kunne organisere og tilrettelegge for

kommunikasjon mellom alle deltakerne i gruppen. At det i løpet av de senere årene har blitt et økt fokus på elevdemokrati og elevenes medbestemmelsesrett i skolen, har ført til at kravet til klasseleder er enda større med tanke på kommunikasjon i gruppe.

2.4.4 Tilbakemelding

Denne dimensjonen handler om det å få en form for reaksjon på det vi gjør eller sier. Dersom man har med barn å gjøre, ser man at de søker oppmerksomhet, og at de søker negativ oppmerksomhet dersom positiv ikke finnes. Jo eldre vi blir, jo mer prøver vi å kontrollere dette behovet for oppmerksomhet. Noen klarer det, andre klarer det ikke. Som voksne kan mange kjenne seg igjen i situasjoner der man blir forlegne av oppmerksomhet. Mange blir brydd av å være i fokus, enten det er positivt eller negativt. Kanskje kan vi takke den såkalte janteloven (Sandemose, 1933) for at mange føler seg ukomfortable med å få positive tilbakemeldinger når den forteller oss at vi ikke skal tro at vi selv er noe utenom det vanlige.

Dimensjonen tilbakemelding deles inn i fire delferdigheter: Kunsten å ta imot ros, kunsten å gi ros, kunsten å ta imot ris/korrigeringer og kunsten å gi ris/korrigeringer (Spurkeland, 2005). Alle disse delferdighetene krever noe av oss, enten vi skal gi eller motta. Spørsmålet er da om vi innehar disse ferdighetene? Som klasseleder er nok dessverre at mange av oss "flinkere" til å gi ris enn vi er til noe av det andre, da i hovedsak "flink" med tanke på hyppighet. Når vi ser på dette med tilbakemelding, vil jeg også trekke inn Batesons kommunikasjonsteori som sier at "Hvor mye man enn ønsker og forsøker er det ikke mulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre. Det å ikke reagere er også kommunikasjon, som igjen oppfattes og tolkes av de andre" (Ulleberg, 2004, p. 17). Som klasseleder er det viktig å være bevisst på at for eksempel det å neglisjere noen, også er en form for tilbakemelding (Spurkeland, 2005). Mye av det vi kommuniserer, tolkes ut fra kroppsspråket vårt, og på den måten kan elevene danne seg en oppfattelse av hva vi mener selv om ord ikke er sagt. Dette er vesentlig innenfor dimensjonen tilbakemelding, ettersom våre meninger og holdninger kommer til uttrykk selv om vi holder de verbale kommentarene utenfor.

I programmet "Debatten" på NRK 11.02.10 ("Debatten", 2010) handlet det blant annet om trivsel, motivasjon og frafall i skolen, og noen av gjestene var de aktuelle elevene fra NRK-programmet "Klasse 10B" ("Klasse 10B", 2010). Dette er en dokumentarserie om klasse 10B på Sten-Tærud skole i Skedsmo, Akershus, der målet er at dem skal gå ut av grunnskolen som

en av de beste klassene i landet. Nye pedagoger og nye pedagogiske innfallsvinkler har hatt sin effekt, og eleven har blitt bedre. I debatten ble mange av disse elevene spurt hva som hadde ført til denne endringen i klassen deres, og et ord som gikk igjen i hele programmet, var ordet *tro*. Elevene var svært opptatt av at de nye pedagogene hadde formidlet en tro på dem, en tro på at de kunne mestre, en tro på at de kunne yte mer. Denne troen som pedagogene hadde gitt uttrykk for, virket som motivasjon på elevene, noe som igjen førte til et økt læringsutbytte for dem.

2.4.5 Motivasjon

Begrepet motivasjon spenner vidt i min oppgave, og i tillegg til å motivere vil begrepene utvikling og prestasjonshjelp benyttes i samme kontekst. Dette er dimensjoner som henger svært tett sammen, og er ulike innfallsporter til samme sak. På bakgrunn av dette falt valget på å summere alle dimensjonene i et felles begrep, enten det gjelder utvikling, motivasjon eller prestasjonshjelp. Dette vil gi en mer oversiktlig inndeling med tanke på prosjektets praksisrettede forskning, der innholdet i motivasjonsbegrepet for klasseleder dermed vil være å øke elevenes motivasjon for skolen og la dem oppleve mestring, i tillegg til å bygge elevenes selvfølelse og øke deres kompetanse.

Som lærer er dette med utvikling og motivasjon sentrale begreper, og spesielt interessant blir det når man setter det opp som en relasjonell ferdighet. Som klasseleder skal man sørge for en utvikling av elevene, og man skal hjelpe dem til å finne motivasjonen for denne utviklingen. Et sentralt begrep for relasjonsledelse blir dermed *læring*, her definert som *varig endring av atferd* (E.R. Hilgard, 1971). Denne definisjonen er krevende ettersom den ikke ser på læring som en ren intellektuell prosess, men at den teller først når læringen gjør seg synlig gjennom mestring. Det du lærer, må "sette seg i ryggmargen" og på den måten bli en emosjonell læring som internaliseres (Spurkeland, 2005). Som klasseleder er det ikke tilstrekkelig å tilegne seg teoretisk kunnskap om relasjonskompetanse, man må klare å gjøre teorien om til en integrert atferd; altså noe som synliggjøres gjennom handlingene. Dette ble illustrert tidligere gjennom Dreyfus & Dreyfus' (1991) modell for menneskets læreprosess der relasjonskompetansen ble forklart som videreutviklende gjennom gjentatt øving i klasserommet.

Læring kan skje på mange måter, men en god måte er å se hva andre kompetente gjør og deretter prøve å gjøre det samme. Det at erfarne læremestrene har lært opp uerfarne læringer,

har svært lange tradisjoner. Fra vi blir født er det denne måten vi lærer på; å etterape foreldre, søsken og lekekamerater. Vi søker dem som vi opplever innehar mer kompetanse enn oss, og gjør som dem. Men vi trenger motivasjon for å interessere oss for utviklingen, vi må føle at det har en hensikt å lære. Dette kan være et tankekors og en utfordring i en skolehverdag der mange sliter med motivasjonen og ikke ser hensikten med det man gjør.

Utviklingen er en av flere forutsetninger for trivsel (Spurkeland, 2005). Innen idretten benyttes ofte "flytsonmodellen" som et enkelt bilde på utvikling og trivsel (Csikszentmihalyi, 2000). Mennesker er innenfor flytsonen (trivselsonen) når det er balanse mellom utfordringer og kompetanse. Med for mye utfordring går vi over i angstsonen, mens for lite utfordring gjør at vi kjeder oss. Elevene har rett til en tilpasset opplæring på skolen, hvilket innebærer at de skal få utfordringer som er tilpasset deres nivå. Flytsonmodellen gir et godt bilde på hva vi bør ha som mål for elevene, slik at det blir en balanse mellom å mestre og det å ha noe å strekke seg etter. Samsvar mellom utfordring og kompetanse vil dermed være utviklende og motiverende for elevene og deres skolegang.

Prestasjonshjelp handler om evnen til å gjøre andre gode og bygge andres selvfølelse og kompetanse. Definisjonen på prestasjonshjelp er: "Enhver relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i bruk det beste i seg sjøl" (Spurkeland, 2005, p. 280). Denne definisjonen kunne kanskje like gjerne vært selve definisjonen på det å være klasseleder, og hadde alle lærere og øvrige ledere oppnådd dette, ville man vært fornøyd. Spurkeland (2005) sier at for å utvikle denne dimensjonen, trenges det noen grunnholdninger. For det første er det evnen til å sette andre i fokus, altså evne til uselvishet. For det andre evnen til å vise aktiv hjelpsomhet, man må vise initiativ til tilrettelegging og være til stede for den presterende. Den tredje kvalifikasjonen er det kollektive framfor det individuelle, mens den fjerde er å unne andre suksess.

2.4.6 Konflikthåndtering

Denne dimensjonen omhandler ferdigheter og holdninger i aktiv håndtering av ulike konflikter. Konflikter kan defineres som "relasjonelle spenninger som gir og krever energi" (Spurkeland, 2005, p. 209). Disse kan være alt fra små kimer til uenighet til store konfrontasjoner. Dersom begynnende konflikter håndteres tidlig og på en god måte, kan resultatet bli positivt og utviklende. Dersom det motsatte skjer kan, konflikten føre til brudd

og relasjonelle havarier. Som klasseleder er det dermed viktig å ha en aktiv holdning slik at man kjenner igjen et konflikttilløp når det oppstår, og i tillegg ha ferdigheter for å kunne håndtere konflikten. Dette samsvarer med det som tidligere ble sagt om å inneha en proaktiv klasseledelse der man etterstreber å være i forkant av de ulike situasjonene, og på den måten hindre uønsket atferd innen den oppstår. Som klasseleder vil man i løpet av i sin karriere komme opp i mange konflikter mellom elever, og kanskje komme opp i situasjoner der både elever, kolleger og skoleledelse er aktører. Dersom det er elevene som er i konflikt, er det du som klasseleder som har ansvaret og den som trenger å mestre de ferdigheter som kreves for å løse konflikten i størst mulig grad. Med tanke på elevenes trivsel, og for å unngå mobbing, er denne dimensjonen en stor utfordring for klasseleder. Det å være tilstede i konflikter er både mentalt ubehagelig og vanskelig for de fleste av oss, men uansett et ansvar som ligger i lederrollen.

Det å kunne bidra til å løse konflikter er altså en nødvendig kompetanse hos lærere ettersom konflikter er et konstant innslag i skolen. I vår tilnærming til elever i konflikt må vi vise at vi er beredt til å lytte uten å ha forutinntatte meninger om skyldspørsmålet (Wennberg & Norberg, 2005). Uten dette utgangspunktet vil vi ikke være i stand til å håndtere en konflikt. Så snart vi bevisst eller ubevisst markerer at vi har en oppfatning om skyldspørsmålet, vil elevens vilje til å være konstruktiv dø. Først når en elev føler seg trygg på å bli rettferdig behandlet, klarer han eller hun å se seg selv og også utvikle selvkritikk (Wennberg & Norberg, 2005). Ingen konflikter vil løses ved at deltakere ydmykes, mister ansikt eller føler seg dømt og utilstrekkelig. Batesons utsagn om at alle samspill må forstås sirkulært, ikke lineært, er viktig å ha i bakhodet når man kommer opp i slike konfliktsituasjoner.

2.4.7 Oppsummering

De dimensjonene det til nå er gjort rede for, mener jeg er gode som utgangspunkt for å planlegge en hensiktsmessig tilnærming til elevene i klasserommet. Men vi er alle forskjellige som lærere med våre styrker og svakheter. Ikke alle tiltak passer for alle, men alle må få følge det de opplever som riktig for seg i undervisningen, og finne sin egen måte å lede på. Det som gjør dimensjonene relevante, er at de konkretiserer relasjonskompetansen slik at man har noe håndfast å ta tak i når man skal planlegge. I planleggingen må man ta utgangspunkt i egen selvfølelse, selvtilitt, selvsikkerhet og selvkjennelse, og på bakgrunn av dette finne ut: Hva er realistisk og riktig for meg å gjennomføre som klasseleder?

3.0 Metodisk tilnærming

”Forskning er en menneskelig virksomhet som involverer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner. Data samler ikke seg selv, og parametre velger ikke seg selv – det er det forskeren som gjør” (Kvernbekk, 2002). Dette kapitlet beskriver de forhold som angår selve forskningsprosessen. Etter å ha redegjort for den forskningsmessige og vitenskapsteoretiske tilnærmingen for valg av metode, vil det redegjøres for metoden som er benyttet for å finne svar på problemstillingen. Videre gjøres det rede for datainnsamling, analysearbeid og kvalitetskriterier som er satt i forhold til etiske spørsmål og forskningsprosjektets troverdighet.

3.1 En kvalitativ tilnærming

Formålet med oppgaven er å finne et svar på hvordan man kan etablere og utvikle gode relasjoner til elevene sine, og oppgaven retter seg mot yrkesfaglærere i den videregående skolen. Fokus har vært på å få tak i lærernes erfaringer og opplevelser for å finne praktiske svar på hvordan de tenker seg at denne relasjonen kan etableres og utvikles. På bakgrunn av dette falt valget på en kvalitativ metodisk tilnærming for å svare på problemstillingen. Kvalitative metoder har som overordnet mål at å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Kvalitative metoder legger til rette for intensiv tilnærming med innsamling av data om et tema, en gruppe, en person eller en avgrenset institusjon eller kultur. Målet er å få innsyn i kvalitative særpreg, i enkeltstående fenomener og egenskaper (Befring, 1998). For å få kunnskap knyttet til problemstillingen har jeg benyttet dybdeintervju med en skoleleder med bakgrunn som yrkesfaglærer, og fire yrkesfaglærere i videregående skole.

3.2 Et hermeneutisk utgangspunkt

Ordet hermeneutikk er avledet av det greske ordet *hermeneus*, som betyr tolk eller fortolke. Den hermeneutiske metode ble opprinnelig brukt av teologer og klassiske filosofer når de forsøkte å finne frem til den rette forståelse av de overleverte tekster (Kleven, 2002). For å gjøre det mer konkret kan vi si at en tekstfortolkning foregår ved en vekselvirkning mellom

del og helhet. Denne vekselvirkningen er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren om hvordan man forstår en tekst, og refereres gjerne til som den *hermeneutiske sirkel* eller *hermeneutiske spiral*. Denne vekselvirkningen medfører at man forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for en på bakgrunn av ens forståelse av enkeltdelene. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer anses av mange som den fremste hermeneutiske teoretikeren på 1900-tallet. Forforståelse er et sentralt begrep, og med det mente Gadamer det grunnlaget man som leser har for å forstå en tekst. Dette avhenger av hvem man er; personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan en oppfatter det som sies. Man kan ikke løpe fra sin forforståelse, den vil alltid prege fortolkningen. Denne forforståelsen blir en brobygger mellom tolkeren og omgivelsene rundt, inkludert andre mennesker (Kleven, 2002). Dette henger sammen med det som ble redegjort for under utdyping av tema, der Arnesen (2004) poengterer at forforståelsen ikke nødvendigvis er bevisst for oss, men at den likevel påvirker hvordan vi opplever og fortolker ting.

I intervjuforskning utgjør informantenes utsagn nedskrevet som tekster det materialet som skal fortolkes og forstås (Dalen, 2004). Dette forskningsprosjektet har et hermeneutisk utgangspunkt, der det både i utarbeiding og gjennomføring av intervju er preget av egen forforståelse. Jeg er selv en lærer som har jobbet mye med relasjoner, og dette gir meg høy grad av forforståelse til eget prosjekt. I tillegg til mine tidligere kunnskaper og erfaringer, har jeg lest mye om temaet som omhandler relasjon, kommunikasjon og relasjonskompetanse. Disse litteraturstudiene har utvidet min forståelseshorisont slik at jeg har hatt større mulighet for å forstå informantene mine (Fuglseth, 2006). Dersom jeg forstår dem, har det i følge Gadamer skjedd en horisontsammensmelting (Fuglseth, 2006).

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 43). Som metodisk tilnærming har jeg valgt det Jette Fog (2004) kaller ”det kvalitative forskningsintervju”. Hun gjør rede for en type intervju som ikke er strukturert på forhånd, verken i forhold til spørsmålene eller deres rekkefølge. Intervjuet er tematisert, hvilket innebærer at det foreligger en rekke emner som forskeren har gode grunner for å ville belyse.

Jeg har i tillegg til mine egne tema vært åpen for at intervjupersonen har kunnet bringe inn andre tema som kan belyse fenomenet på måter jeg selv ikke har forutsett (Kvale & Brinkmann, 2009). På grunn av manglende erfaring som forsker ble det i tillegg til temaene utarbeidet spørsmål som kunne brukes som støtte ved behov. Selve intervjuet har karakter av en personlig samtale der intervjupersonen forteller intervjueren noe som er av personlig betydning, og han forteller dette fordi intervjueren er interessert i det som blir fortalt (Fog, 2004). Måten enkeltpersoner velger å beskrive og forklare sider ved det fenomenet forskeren er interessert i, kan gi verdifull innsikt i en menings- og opplevelsesdimensjon som går utover rene beskrivelser av faktiske forhold (Dalen, 2004). Denne menings- og opplevelsesdimensjonen knyttes i kvalitativ forskning ofte til begrepet "livsverden". Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2004).

3.4 Innsamling av data

Datainnsamlingen til oppgaven er som sagt gjort gjennom dybdeintervju av fem informanter. En av informantene er skoleleder med bakgrunn som yrkesfaglærer, mens de fire øvrige informantene arbeider som yrkesfaglærere.

3.4.1 Informanter

Innenfor kvalitativ forskning er det ofte vanlig å velge et skjønnsmessig utvalg basert på en del kriterier som skal sikre at utvalget kan bidra med informasjon som er formålstjenlig for oppgavens problemstilling (Befring, 2007). Man etterstreber altså å samle inn sitt datamateriale fra egnede utvalg (Dalen, 2004). I tillegg til dette er et annet sentralt aspekt: Tilgangen på informanter og hvordan man skal komme i kontakt med dem. Man kan her støte på såkalte portvakter som er aktører som har kontroll over atkomstlinjer til informantene, og som må gi sin tillatelse til informantenes deltakelse (Dalen, 2004). I denne oppgaven har jeg ikke støtt på "portvakter". Oppgaven er ikke avhengig av å identifisere informantene, og berører heller ikke tema som kan være såre eller personlige. Den eneste tillatelse som behøvdes, var informantenes samtykke for å gjennomføre intervjuene. Utfordringen i dette tilfellet var heller å finne de informantene som kunne gi meg relevant informasjon, og hvordan det ville være mulig å komme i kontakt med dem. Her trenger man ofte det som

Hammersley og Atkinson (1996) kaller for ”sponsorer”. Dette innebærer at jeg som forsker må prøve å mobilisere personer med relevans til mitt eget forskningsfelt. Til mitt forskningsprosjekt har jeg vært så heldig å ha en veileder som har fungert som en god sponsor, og som ved hjelp av sitt profesjonelle nettverk har kunnet sette meg i kontakt med de informantene jeg søkte.

Målet har hele tiden vært å skrive en oppgave som skal være løsningsorientert. Dette var selvsagt et fokus også i søken etter informanter. Ønsket var at informantene skulle være: lærere i videregående skole på yrkesfaglig studieretning, legge vekt på relasjonen til elevene og ha minimum fem års undervisningserfaring fra videregående skole. I tillegg er informantene enten i gang med yrkesrelatert videreutdanning på deltid, eller de har gjennomført denne i løpet av de siste årene. Det at alle har relevant videreutdanning, kan være styrkende for materialet ettersom det viser at lærerne både er opptatte av og oppdaterte på utviklingen i skolen.

Det første jeg gjorde, var å være en halv dag på en yrkesfaglig videregående skole sammen med rektoren for å få et inntrykk av organiseringen og skolehverdagen. Dette var veldig informativt og gav en utvidet forståelse av hvordan den videregående skolen er bygd opp, og hvordan de organiserer fag og timer. Det andre jeg gjorde, var å delta på masterseminar med flere studenter der de fleste var yrkesfaglærere under videreutdanning. Disse studentene kombinerer full jobb som lærere i videregående skole med å være deltidsstudenter, og ender etter fire år opp med en mastergrad. Gjennom observasjoner og samtaler i disse gruppene valgte jeg meg ut personer som jeg anså som aktuelle informanter. Dette var lærere som jeg oppfattet som opptatt av den relasjonelle, hvilket jeg fikk bekreftet da jeg snakket med dem. Med tanke på tidsaspektet har størrelse på informantutvalget vært fornuftig og overkommelig, men om tidsaspektet hadde vært lengre, ville det vært aktuelt å benytte flere informanter for på den måten å øke mengden datamateriale.

3.4.2 Intervjuguide og prøveintervju

I forkant av arbeidet med intervjuguiden gikk det mye tid til å lese og å organisere min teoretiske tilnærming. Det var viktig å ha god oversikt over hva jeg ville vite, innen intervjuene skulle begynne. Grunnen til dette var at jeg ønsket å gjøre et ustrukturert intervju, og dette stiller store krav til intervjueren (Kleven, 2002). Målet var å kunne ramme inn

intervjuet med aktuelle tema, men at samtalen skulle styre hva som kom ut av det. På grunn av manglende erfaring som intervjuer hadde jeg likevel utarbeidet en delvis strukturert intervjuguide som kunne hjelpe meg dersom jeg ikke mestret rollen (vedlegg 2). Intervjuguiden min bygde på oppgavens teoretiske tilnærming, og jeg baserte spørsmålene på dette grunnlaget.

Gjennomføring av prøveintervju ble gjort med en informant som oppfylte de kravene som var satt til mine øvrige informanter, i tillegg til at personen også holdt på med en yrkesrelatert videreutdanning. Jeg oppdaget raskt at det ustrukturerte intervjuet ikke ville fungere, og jeg gikk over til å benytte intervjuguiden. Oppsettet ble likevel ikke fulgt slavisk, og jeg hoppet i spørsmålene ettersom de passet inn i samtalen. Det var heller ikke alle spørsmålene som ble benyttet, ettersom testpersonen kom inn på disse av seg selv i forbindelse med øvrige temaer. Det at jeg kunne intervjuguiden min godt og i tillegg hadde god kunnskap om intervjuemnet, gjorde at samtalen bar preg av å være en blanding av et strukturert og et ustrukturert intervju selv om det ble benyttet en delvis strukturert intervjuguide. Prøveintervjuet gav så mye relevant informasjon, at jeg valgte å bruke testpersonen som en av informantene mine. Intervjuguiden ble ikke endret i etterkant av prøveintervjuet.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene varierte mye i tid; fra 40 minutter til 1 time og 40 minutter. Grunnen til dette var at det var svært varierende hvor mye den enkelte informant hadde å si. Spørsmålene de fikk, omfattet det samme, men informantene ble i forkant oppfordret til å si det de tenkte selv om det ikke var direkte knyttet til spørsmålet. Intervjuene ble gjennomført der informanten ønsket, de fleste på informantens arbeidsplass. Intervjuene forløp uforstyrret og uten preg av tidsnød. Alle informantene signerte et skriv med informasjon om intervjuets formål, bruk av diktafon, anonymitet, rett til å trekke seg og lignende (vedlegg 1). Samtlige av informantene virket oppriktig interessert i tema, var aktive i intervjuet og gav svar som gav et fyldig materiale for den videre jobben. Der jeg var usikker på om jeg hadde forstått svarene riktig, oppsummerte jeg slik at de kunne bekrefte eller avkrefte. En slik oppsummering kan være greit å ta etter hvert tema, men i disse intervjuene ble ikke de ulike tema avsluttet sånn at dette var naturlig. Slike oppsummeringer kan uansett bidra til å styrke gyldighetene i tolkningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4.4 Transkribering av datamaterialet

Transkribering innebærer overføring av den muntlige talen som ble tatt opp på bånd til skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2009). Lydkvaliteten på opptakene som ble gjort, holdt høy kvalitet, og dette hindret vesentlige uklarheter i transkriberingsprosessen. Det å transkribere intervjuene selv gav en mulighet til å gå gjennom intervjuene på nytt, og det overrasket meg hvor mye jeg hørte på opptaket som jeg ikke hadde fanget opp under intervjuet. På denne måten så jeg at det var utsagn fra informantene jeg burde oppfattet og som burde blitt utdypet i større grad. Med mer erfaring som forsker ville sannsynligheten økt for at jeg ville ha fanget opp disse trådene underveis i samtalen.

3.4.5 Lagring av data

Kravet om forsvarlig lagring av data er tilstrebet, og det har skjedd i tråd med retningslinjene fra NESH (2006). Opptakene av intervjuene ble lagret elektronisk på sikker sone, og deretter transkribert. Under transkribering er informantene anonymisert under fiktive navn, og dette materialet er også lagret på sikker sone. All lagret data fra intervjuene vil bli slettet i etterkant av prosjektet.

3.5 Analyse av data

En vanlig kritikk av intervjufortolkning er denne: ”Ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervju noe vitenskapelig metode” (Kvale & Brinkmann, 2009). Kritikken inneholder et krav om objektivitet i betydningen at en uttalelse bare har en riktig og objektiv mening, og at fortolkerens oppgave er å finne denne. I motsetning til dette kravet om utvetydighet tillater den hermeneutiske forståelsesformen et legitimt fortolkningsmangfold (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.5.1 Organisering og bearbeiding av data

Arbeidet med å overføre muntlig data til tekst via transkripsjon, beskriver Thagaard (2002) som den delen av forskningsprosessen der forskeren forlater informanten til fordel for tekstmaterialet. Dalen (2004) anbefaler at forskeren utfører transkripsjonen selv for å bevare en nødvendig nærhet til datamaterialet. Med kun fem informanter i prosjektet har det vært overkommelig å gjennomføre transkriberingen selv.

Intervjuguiden var basert på problemstillingen og på den teoretiske og empiriske tilnærming. Tematiseringen ble dermed definert før intervjuene ble gjennomført. I etterkant av transkribering observerte jeg at det var godt samsvar mellom mine tematiseringer og informantenes svar. I analysedelen bestemte jeg meg derfor å benytte meg av de samme tema som tidligere planlagt. På den måten ble det å benytte intervjuguiden i analysen en første råkoding av datamaterialet. Etter denne råkodingen ble det transkriberte materialet redigert slik at jeg satt igjen med de data jeg ønsket å presentere som funn. Dermed fikk jeg et inntrykk av hvor tyngden av materialet lå, og hvilke tema som pekte seg ut. Gjennom mange runder med redigering endte jeg opp med de tema jeg anså som relevante å presentere og drøfte. Den kvalitative analysen arbeider med ord og frie uttrykksformer (Befring, 1998), og gjennom analysen vil jeg organisere dataene slik at det er mulig å få frem mønstre som vil forenkle fortolkningen.

I analysen av den transkriberte teksten valgt jeg ikke å fokusere på informantene, men på datamaterialet. Grunnen til dette var at informantene som gruppe var interessant, ikke som individuelle lærere. Helt fra begynnelsen av prosjektet har jeg vært opptatt av at informantene skulle supplere hverandre og ikke settes opp mot hverandre. De svarene jeg fikk gjennom intervjuene, bekreftet at dette var riktig innfallsvinkel. Alle informantene opplever å etablere og utvikle gode relasjoner til elevene sine, og ulikhetene viser seg mer gjennom forskjellige personligheter enn ulike begrunnelser og tanker. Formålet i analysen blir derfor å presentere flest mulig innfallsvinkler, tanker og ideer, og dermed få en presentasjon bestående av data som fokuserer mot ”både og”, ikke ”enten eller”.

3.6 Kvalitetskriterier

Et hvert forskningsprosjekt må ta innover seg at det er en grunnleggende fag- og forskningsetisk norm å vurdere kvaliteten på det arbeidet som blir utført (Befring, 2007). Den forskningsetiske vurderingen er ikke bare knyttet til forskningsproduktet og det resultatet som fremlegges, men krever en forskningsetisk refleksjon gjennom alle stadier i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvalitet i kvalitativ forskning har tradisjonelt sett blitt knyttet til sammenhengen mellom begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, slik de er kjent fra kvantitativ forskning og en naturvitenskapelig tenkemåte (Dalen, 2004). Validitet knyttes til om måleinstrumentet har målt det som det har ment å

måle, reliabilitet knyttes til om måleinstrumentet er pålitelig slik at det kan etterprøves, og generalisering knyttes til om resultatene er gyldige i lignende sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2009). Den kvalitative forskningen bør behandle spørsmål knyttet til både reliabilitet og validitet, men det må benyttes annen terminologi enn den som benyttes i kvantitative studier (Dalen, 2004).

Flere kvalitative forskere, som Lincoln og Guba, har tatt i bruk dagligdagse språkuttrykk for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi, og bruker begreper som troverdighet, sikkerhet og bekreftbarhet i sin kvalitative forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg velger å benytte meg av Kvale og Brinkmann (2009) sin inndeling der de i hovedsak vektlegger validitet som kvalitetskriterium innenfor den kvalitative forskningen, og de legger vekt på at validitet som håndverksmessig kvalitet er avgjørende i alle stadier i forskningsprosessen. Metodedelen er en redegjørelse for de tilnærmingene denne oppgaven er basert på, og vil derfor fokusere på de validitetsspørsmålene jeg anser som relevante for denne oppgaven.

3.6.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2009) poengterer som sagt at validering ikke tilhører en spesiell undersøkelsesfase, men at validering er noe som skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. De mener da at man må flytte vekten over fra en endelig produktvalidering til en kontinuerlig prosessvalidering. Jeg har i min prosess forsøkt å være bevisst på dette, og underveis prøvd å spille rollen som konstruktiv kritiker i forhold til eget arbeid.

3.6.1.1 Planlegging

“Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 253).

Målet for oppgaven var å komme i kontakt med lærere som kunne bidra til å finne svar på problemstillingen. På bakgrunn av dette ble valget for å benytte en kvalitativ metode tatt. Videre måtte jeg avgjøre hvilken metode jeg skulle benytte, og valget falt på intervju. Dette var metoden jeg mente ville gi mest informasjon, i og med at intervjuets formål er å ”fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (Dalen, 2004, p. 15). Ut fra valget av teori og ønsket struktur på oppgaven, utarbeidet jeg en intervjuguide. Mye jobb ble lagt ned i planleggingen av arbeidet, og jeg opplevde å være godt forberedt. Dette kan ha vært med på å styrke validiteten.

Som forsker har jeg lest mye av andres faglitteratur og forskning, som igjen dette prosjektet bygger på. Med tanke på validitet i forhold til litterære kilder må jeg stole på at informasjonen er riktig i andre bøker og vedrørende den forskning andre har gjennomført. En feilkilde kan være unøyaktigheter der andre forfattere viser til originaldokumenter. Dersom slike feilkilder oppstår, kan det være med å svekke validiteten i oppgaven.

3.6.1.2 Intervjuing

”Validitet har her med å gjøre med intervjupersonenes troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet, å gjøre” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 253). I intervjuene har jeg ikke bare vært ute etter informantenes egne opplevelser, men også deres tanker uavhengig av egne erfaringer. Alle informantene opplever selv å ha gode relasjoner til sine elever og har stilt opp som informanter på bakgrunn av dette. De har i tillegg hatt mye å bidra med på de spørsmålene som er stilt. Jeg opplever at informantene har høy troverdighet på bakgrunn av å oppfylle denne forskningens utvalgsriterier, og at dette er en styrke av validiteten. Jeg har likevel ingen tidligere erfaringer med å gjennomføre intervjuer, så dermed er også dette et håndverk jeg ikke behersker fullt ut. Dette kan ha vært med på å svekke validiteten på intervjuene. En vanlig kritikk av forskningsintervjuer er at funnene ikke er valide, fordi informantenes informasjon kan være usann (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet er ikke det en svekkelse av validiteten, ettersom det ikke er relevant. Jeg er ute etter informantenes tanker og ideer, og ikke etter en falsifiserbar ”sannhet”.

3.6.1.3 Transkribering

”Ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 253). Opptakskvaliteten var som sagt god, hvilket kan være med på å styrke validiteten ved at man unngår feiltolkninger. Faren ved å misforstå informantenes utsagn er likevel til stede ved transkribering og kan være svekkende for validiteten. Transkriberingsmaterialet er skrevet på bokmål selv om flere av informantene snakket dialekt. Bakgrunnen for dette valget var at utsagnene skulle brukes som skrevet tekst, og at de skulle anonymiseres. Informantenes stemningsleie gjennom intervjuene blir ikke tolket og analysert, ettersom ingen av spørsmålene trolig vil oppfattes som nærgående, emosjonelle eller støtende. I transkriberingen har det derfor vært fokusert direkte på innholdet i informantenes uttalelser, og ikke hvordan

de har uttrykt det. I oppgaven blir utsagnene deres omformulert fra en muntlig til en skriftlig diskurs. Dersom man skal bruke et muntlig språk direkte i sitatene, vil de fremstå som stotrende, og dette kan være med på å stille informantene i et dårlig lys. Endringene som er gjort, er uansett minimale og forandrer etter min oppfattelse ikke noe av meningsinnholdet i intervjuene. Dersom noen likevel skulle tolke endringene som vesentlige, kan de se på dette som en svekkelse av validiteten.

3.6.1.4 Analysering

”Dette har å gjøre med hvor vidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldig, og hvorvidt fortolkningene er logiske” (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette med analysering er kanskje det vanskeligste med tanke på validitet så lenge man ikke har noen tidligere erfaring med forskningsprosesser. Ved å velge et hermeneutisk utgangspunkt for oppgaven, er dette med tolkning og førforståelse sentrale tema. Den fortolkende tilnærmingen til datamaterialet er preget av min førforståelse, som igjen er avgjørende for forståelseshorisonten. Forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet er ytterst viktig, og forskerens kredibilitet er viktig når det generelle forskermiljøet skal vurdere funnenes validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg opplever et godt samsvar mellom teori og forskning i dette prosjektet, og at dette medvirker til en styrkning av validitet i analysen min. Dette med manglende erfaring til å se det som er de overordnede funn i analysen, er en svekkelse av validiteten.

3.6.1.5 Rapportering

”Dette involverer spørsmålet om hvor vidt en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatet” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 253). Rapporteringen er nært knyttet opp til analysen når man tenker validitet. Målet blir å rapportere de funnene som er gjort, avhengig av at man har analysert riktig. Analyse er tenking og vurdering, mens rapportering går på skriftlig å formulere de tankene og vurderingene man har gjort seg. Det som vil styrke validiteten, er en grundig bruk av teoretikere og relevant litteratur, mens det som kan svekke validiteten i rapporteringen, er at forskeren går inn og overstyrer teorien med egne erfaringer uten å få det frem i en drøfting. Når man skriver en masteroppgave, må man forholde seg til kvalitetskriterier som er lagt for en vitenskapelig standard, og disse er verken informanter eller den allmenne leser nødvendigvis kjent med. Om forskningsarbeidet er valid med tanke på disse kriteriene, er det forskningsmiljøet som best kan vurdere.

3.6.2 Forskerrollen

Forskeren har en sentral rolle i kvalitativ forskning, og det er viktig at hun eksplisitt gjør rede for sin tilknytning til det fenomenet som studeres. En bevisst synliggjøring av forskerens rolle og betydning i forskningsprosessen er avgjørende for hvordan resultatets validitet kan vurderes (Dalen, 2004). Min kunnskap om emnet kan ha vært med å gi et godt grunnlag for å stille de rette spørsmålene og kan ha vært med på å styrke datamaterialets validitet. På den andre siden kan min subjektivitet prege oppgaven på en måte som gjør at jeg ikke klarer å stille de riktige kritiske spørsmålene. Man kan gå i den fellen at de opplysningene man får fra informantene, og som sammenfaller med egen opplevelse av saken, blir stående uimotsagt og oppleves som "sannheter" i forskningen. Dette kan være med på å svekke datamaterialets validitet.

3.6.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler som sagt om pålitelighet og innebærer at en annen forsker skal kunne gjøre nøyaktig det samme som du har gjort, og komme frem til det samme resultatet. I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav ettersom forskerens rolle er en viktig faktor, og at denne rollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen (Dalen, 2004). For å sikre reliabilitet i min oppgave har jeg forsøkt å være veldig nøyaktig i mine beskrivelser av alle prosessens deler, slik at en annen forsker i prinsippet skal kunne ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt gjennomføring av dette prosjektet (Dalen, 2004). Realiteten i dette prosjektet er at det ville være vanskelig for en annen forsker å gjennomføre på en tilsvarende måte basert på intervjuguiden, men dersom man følger den øvrige beskrivelse av prosessen, ville det være mulig å komme frem til tilnærmet samme resultater. Det ustrukturerte intervjuet kan på den ene siden svekke reliabiliteten i prosjektet, mens nøyaktige beskrivelser av prosessen derimot kan være med på å styrke den.

Selv om lydkvaliteten var god på opptakene, kan jeg ha misforstått og feiltolket de svarene informantene ga. Etter grundig gjennomgang av intervjuene er de forsøkt kvalitetssikret, og eventuelle kilder til feiltolking er analysert og utarbeidet. For å øke reliabiliteten burde andre sjekket mine data, transkribering og tolkning, ettersom det er vanskelig selv å stille seg kritisk til egen forforståelse og tolkning. Man kan spørre seg selv i hvilken grad det er mulig å

oppfatte egne feiltolkninger i etterkant, ettersom dette til en viss grad krever at man setter til side egen forforståelse?

Forskerens rolle er som sagt viktig i det kvalitative forskningsintervjuet, og man er aktivt med på å prege den dialogen som foregår. Med tanke på reliabilitet handler dette om hvor vidt informantene ville endret sine svar dersom det hadde vært en annen forsker som gjennomførte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvor vidt forskeren har økt eller svekket reliabiliteten i prosjektet, bør avgjøres av andre enn forskeren selv.

Det jeg opplever som styrkende for påliteligheten i dette prosjektet, er at de ulike informantene har mye sammenfallende i svarene sine. De kommer fra ulike utdanningslinjer på yrkesfag, og alle er fra ulike videregående skoler, men har likevel mange felles opplevelser rundt dette med relasjoner og relasjonskompetanse. Dette er for meg en indikasjon på at det jeg jobber med er representativt for flere lærere, uten at jeg kan vise til konkrete målinger som indikerer det samme.

3.6.4 Generalisering

I dagliglivet er vi mennesker opptatt av generalisering, og vi gjør det hele tiden. Vi hører om en hendelse, bruker den som et eksempel, og analyserer helheten basert på det eksempelet. Dermed får vi utsagn som: ”Typisk ungdommer...” og ”Typisk mannfolk...”. Innenfor vitenskapelig forskning kan man ikke generalisere med like stor enkelhet. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Et spørsmål man umiddelbart kan stille seg er hvorfor man skal generalisere? Jeg er i min oppgave ikke opptatt av generalisering, og har ikke behov for å finne ut om alle lærere tenker slik som mine informanter. Mitt mål har vært å samle ideer og ulike innfallsvinkler for å etablere og utvikle gode relasjoner mellom lærere og elever. Jeg skulle gjerne hatt flere informanter dersom tiden hadde strukket til, selv om ikke dette ville gjort funnene mer generaliserbare. Denne oppgaven innebærer en mer analytisk generalisering; det vil si en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene i en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Man kan si at jeg baserer mine generaliseringspåstander på en assertorisk logikk. Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitt tillater jeg leseren selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.6.4 Forskningsetiske betraktninger

I forbindelse med et prosjekt som dette finnes det ulike etiske hensyn som må tas. Jeg har benyttet de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). Når det forskes på mennesker, må tre etiske regler ivaretas: informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av konsekvenser (Befring, 1998). Alle disse tre reglene anser jeg som godt ivaretatt i mitt prosjekt.

Det første jeg avklarte, var behovet for eventuelt å søke godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), hvilket jeg ikke trengte ettersom jeg ikke anvender personopplysninger. Deretter utarbeidet jeg et informasjonsskriv til informantene der jeg beskrev hensikten med prosjektet og forutsetningene for deres deltakelse. De ble samtidig informert om at de måtte samtykke til å være med i prosjektet, men at de på hvilket som helst tidspunkt kunne velge å trekke seg ut. Alt av materiale ville da bli slettet dersom det var ønskelig. De ble informert om at deltakelsen var frivillig, og at all data ville bli anonymisert. Perioden mellom at intervjuene ble avtalt til de ble gjennomført, var på flere dager, slik at informantene skulle ha mulighet til å revurdere om de ville delta, og da ha mulighet til å trekke seg. Alle informantene samtykket til å være med i prosjektet, og ingen valgte å avslutte underveis.

En annen etisk vurdering er det som omhandler forskersamfunnet (NESH, 2006). Jeg har etterstrebet å etterleve disse reglene ved å unngå plagiat av andres tekst, materiale eller ideer, og jeg har etterstrebet å følge god henvisningsskikk.

3.6.5 Oppsummering

I et forskningsprosjekt er det mange kvalitetskriterier man skal forholde seg til. Man må ha et overblikk som gjør at man kan stille seg kritisk til den jobben man selv gjør, og man må ha som utgangspunkt at man ønsker å fremstå så ærlig og redelig som mulig. I mitt prosjekt har jeg forsøkt å la disse holdningene gjennomsyre hele prosessen, for på den måten gjøre forskningen min troverdig og pålitelig. Jeg har forsøkt å benytte relevant og anerkjent teori som grunnlag, og jeg har forsøkt å analysere mine funn ved å være bevisst på og kritisk til min egen forforståelse av både begreper og lærerrollen.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil funnene fra intervjuene bli presentert og drøftet i lys av det teoretiske rammeverket ut fra problemstillingen: Hvordan etablere og utvikle en god relasjon mellom klasseleder og elev i den yrkesfaglige opplæringen? I presentasjonen og drøftingen vil informantene bli benyttet slik at det i liten grad skilles mellom dem, de samlede data presenteres uavhengig av informantenes personlige egenskaper, alder eller kjønn. Unntaket er at jeg tilkjennegir data som er hentet fra rektoren der det er relevant.

Først vil jeg se på relasjonsbyggingen og hva som ligger til grunn for etablering og utvikling av relasjoner. Her vil funnene bli presentert tematisk, slik at de henspiller på den teoretiske og empiriske tilnærming i kapittel to. Funnene vil bli drøftet underveis i presentasjonen for på den måten å skape en tydelig sammenheng mellom presentasjon og drøfting. Deretter vil de praktiske implikasjonene for læreren bli bearbeidet på samme måte og drøftet opp mot teoretisk og empirisk tilnærming. Til slutt vil jeg fokusere på det arbeidet som skal skje i klasserommet, og hvordan man kan legge til rette for gode relasjoner i det daglige virket. Funnene supplerer hverandre og tolkes ut fra et ”både og - perspektiv”, ikke et ”enten eller - perspektiv”. Det innebærer at man kombinerer de ulike ideer og tiltak uten å sette dem opp mot hverandre. Dette vil utgjøre en sammenfattende drøfting som oppsummerer mye av hovedfunnene, og som retter seg mot problemstillingen i et praktisk perspektiv.

Det spesialpedagogiske aspektet i dette prosjektet er forebygging og min tro på at det aldri er for sent å forebygge. Dette synet har blitt styrket etter å ha gjennomført intervjuene, for dette er lærere som ikke har gitt opp, og som fortsatt har tro på at ting kan utrettes og endres selv om elevene er i videregående opplæring. Et eksempel er dette sitatet fra en av informantene:

Du kan alltid, på hvilket som helst nivå gjøre tidlige tiltak. Siden den norske skolen er for dårlig på å gå tidlig inn, kan vi likevel på vårt nivå gå tidlig inn, altså begynne å snakke med elevene i åttende klasse. For vi kan ikke si at fordi det ikke er satt inn tiltak i barnehagen, så har dette gått galt, og så sitter vi i første klasse og gjør ingen tiltak inn mot åttende klasse.

Vi ser her at forebygging innenfor videregående opplæring ikke behøver å vente til elevene faktisk begynner på denne opplæring. Lærere og ledelse i den videregående skolen må vise en aktiv interesse for elevene allerede i ungdomsskolen, slik at de på den måten kan bidra til å

gjøre overgangen mellom disse to trinnene lettere. Man må tenke seg et nærmere samarbeid på systemisk nivå der ungdomsskole og videregående skole i felleskap legger de planene som sikrer den enkelte elev riktig oppfølging og tilrettelegging.

4.1 Relasjonsbygging

Målet med dette prosjektet har vært å gjøre det mest mulig praksisrettet. Dette betyr likevel ikke at man ikke skal fokusere på det teoretiske. For å gjøre en god praktisk jobb må man også kunne begrunne det man gjør, og da trenger man teoretisk forankring. Som lærer har jeg ofte søkt i bøker for å finne hjelp til jobben i klasserommet, men ofte gir ikke disse bøkene det jeg trenger. Det blir fort mange fine ord og for lite konkret. Ønsket mitt er derfor å kombinere både det teoretiske og det praktiske gjennom informantenes begrunnede tanker og ideer. Gjennom intervjuene har jeg fått mye informasjon, mer enn det som kan presenteres her. Derfor har jeg sortert informasjonen slik at det som presenteres, er det som jeg anser som mest relevant for lærerrollen; det som vil være et bidrag til å gjøre jobben i klasserommet lettere med tanke på relasjonsbyggingen.

Begrepene relasjon og relasjonskompetanse har vært grunnpilarene i denne forskningen. Det var med bakgrunn i disse begrepene jeg fant frem til informantene, og med utgangspunkt i disse at informantene takket ja til å delta i prosjektet. Alle informantene er aktivt opptatt av relasjonsbyggingen til elevene sine og ser effekten av de gode relasjonene. Jeg åpnet intervjuene med å spørre om hva de som lærere assosierte med disse to begrepene. Informantene hadde stort sett samme oppfattelse av hva de la i begrepene, og de ordene som gikk igjen, var empati og lytting. Det påfølgende sitatet oppsummerer svarene deres på en god måte:

Jeg tenker at man må være god til å lytte, og så tenker jeg at man må være god til å se de enkelte menneskene. Man må være empatisk, altså det å sette seg inn i andres situasjon. Du må være god til å kommunisere på det nivået som de du skal snakke med er på, om de er 14 år, eller de er 20 år, eller hva slags interesser de har.

Ettersom enigheten rundt hva de legger i relasjonsbegrepene er så stor, blir ikke drøftingen av dette et fokus i presentasjonen av funnene. Begrepet relasjon gjennomsyrrer derimot alle de øvrige områdene, og oppsummert kan man si at det påfølgende utgjør en sammenfatning av

hva informantene uttrykker at den relasjonelle delen av klasselederjobben består av. På bakgrunn av dette sammenfattes derfor den første delen av presentasjonen og drøftingen under fellesbetegnelsen relasjonsbygging.

4.1.1 Lederrollen

I dette prosjektet har fokuset vært på læreren som leder, og derfor ble dette et sentralt tema i gjennomføringen av intervjuene. Spesielt i intervjuet med rektoren stod dette sentralt, og jeg var opptatt av hans tanker rundt dette med læreren som leder, og likheter mellom det å være skoleleder og klasseleder. På spørsmål om hva som var parallellene, svarte rektoren kontant at det ikke finnes ulikheter, men moderer svaret til at det er få ulikheter. En av ulikhetene han nevner, er en utfordring som er knyttet til frafallet i den videregående opplæringen:

Vi får ikke den problematikken at vi skal overtale folk til å bli når de ønsker å slutte (...).

Dette er et sentralt poeng når man snakker om klasseledelse kontra annen type ledelse. Det å skulle jobbe med mennesker som ikke ønsker å være til stede, er en stor utfordring og en situasjon de færreste ledere trenger å forholde seg til. En slik problematikk krever høy kompetanse fra lærere med tanke på å være en god leder. Det påfølgende sitatet fra rektoren bør dermed være et tankekors for mange:

Men den største forskjellen kanskje, for enkelte skoler, er at skolen ofte er full av mange lærere som aldri har lært å bli ledere (...).

I utgangspunktet anser ikke rektoren at ulikhetene mellom å være skoleleder og klasseleder er så store, men gir uttrykk for at kravet til ledelseskompetanse er høyt for begge. Han oppsummerer hvordan han ser på egen lederrolle opp mot klasselederrollen med tanke på det relasjonelle:

Det ligner på å være i et klasserom, det gjør det. Og jeg tror at det som virker i et klasserom, det vil også virke hos en rektor. Det som virker i ledelsesperspektivet ut mot personalet, vil som regel også virke mot elevene. Men vi må kjenne vårt publikum.

Ut fra det han sier, kan man tolke at relasjonskompetanse er ganske ”universelt” uansett hvem man er leder for. Samtidig sier han til slutt at man må kjenne sitt publikum, noe som henviser til at man må tilpasse lederstil og kommunikasjon til dem man samhandler med. Selv om

teorien kan være lik for tilnærmingen, kan praksisen være ulik; man snakker ikke nødvendigvis med barn eller ungdom som man gjør med voksne. Jeg er i intervjuet opptatt av hva han gjør for å være en god leder, det praktiske arbeidet, og hvordan man får endringer til å skje.

Det er ingen enkeltting som virker, men det er hele måten en går inn i klassen, inn i et personale på, som må ha akkurat samme dynamikken. Hvis jeg skal lede skolen bare ved å møte lærerne i plenum, og fortelle dem, informere dem om ting, ja så blir det god informasjon, men det skaper som regel ingen endring i handling (...).

Rektoren er opptatt av dette med informasjon og hvordan man igangsetter ulike tiltak. I tillegg har han et stort fokus på innsatsen man viser etter at man har satt i gang tiltakene:

Når vi har sagt noe, så tror vi at det virker. Og skolen er full av at en setter i gang noe, men så følger en det ikke opp. En starter noe, planlegger noe godt, og så tror en at da virker det. Men det gjør jo ikke det. Alle endringer, alle ting som skal foregå i en skole, må jo følges opp hele tiden.

Ut fra det rektoren sier her, kan vi se en klar forbindelse til det jeg tidligere omtalte som to hovedvinklinger med tanke på ledelse: posisjonstenkning og relasjonstenkning (Overland, 2007). Rektoren er opptatt av dette med å ha en lederstil basert på relasjonstenkning der man tar utgangspunkt i det mellommenneskelige samspillet og de avhengigheter som stillingen må kalkulere med. Han trekker dermed klare paralleller mellom det å være skoleleder og klasseleder når man ser på det relasjonelle. Rektoren er i tillegg helt på linje med det Hernes (2010) sier i sin rapport, der han poengterer at oppfølging er noe av det viktigste som gjøres med tanke på å lykkes i skolen, og som kan være med på å hindre frafall i den videregående opplæringen.

Dette med å være leder har vært tema også i de andre intervjuene, men fokuset har ligget på klasselederrollen uten så mye sammenligning med annen ledelse. De øvrige informantene er opptatt av klasselederrollen og har klare forventninger til denne. Det å være en god rollemodell og gå foran med et godt eksempel har flere av informantene nevnt, og dette kan knyttes opp til Banduras teori om modellering. Han sier at de som kontrollerer modellene i samfunnet, kontrollerer atferden, og en lærer gjenspeiler denne oppfatningen gjennom følgende utsagn:

Hvis vi ser på utviklingen, så er det klart hvis du på en måte har den faglige kompetansen som du skal ha, og må ha for å kunne være yrkesfaglærer, så ligger hemmeligheten i det pedagogiske, hvordan du legger det frem. Hvordan du ter deg i forhold til elevene, og hvordan du legger og deler ut kortene. Der ligger det mye altså (...) Skal du få til noe må du by på deg selv. Og tørre å by på deg selv.

Man må være en rollemodell for elevene sine, og for å få dette til å fungere, må man tørre å by på seg selv og være bevisst på hvordan man forholder seg i klasserommet. I det påfølgende sitatet henvises det også til det å bruke seg selv i tillegg til det å forplikte seg som lærer:

For å få det til å fungere, må man ha sikkerhet på å skape de gode relasjonene. Og det må en gjøre ved å bruke seg selv, en må sørge for at elevene opplever læreren som en tydelig voksen som ikke bare er faglig forpliktende, men også er sosialt forpliktende, profesjonelt.

Det å være klasseleder er som man skjønner en omfattende jobb, og skolen er kanskje ikke det den var for noen år tilbake:

Undervisning er ikke undervisning lenger, og det handler om relasjoner og klasseledelse: Og det er de viktige bitene i klasseledelse: tydelighet og kommunisere trygghet, samtidig som du forventer noe hele tiden.

De aller fleste jeg kjenner til, har en oppfatning av skolen, mange med eneste forutsetning at de selv på et tidspunkt har vært elev. Som lærer kan man tidvis oppleve både frustrasjon og irritasjon over at "alle" visstnok sitter med løsningen på hva som er galt i skolen, samtidig som man selv erkjenner at her finnes det ingen enkle svar. Det er ikke bare å gjøre sånn eller slik, for klasselederrollen i dag inneholder så mange ting:

Man skal være en dyktig pedagog, du skal kunne faget ditt, du skal kunne by på deg selv i det, men hvis du ikke har disse andre egenskaper som å formidle og skape trygghet i klasserommet, så ser jeg det vanskelig å være en god lærer. En god lærer er alt, alle tingene i ett. Man kan ikke bare bruke en egenskap for det å være en god lærer.

Det informantene sier om klasseledelse, sammenfaller med det som i teoridelen ble omtalt som lærerorientering og oppdragerstiler. Dette er vesentlig med tanke på å utvikle gode relasjoner i klasserommet. Alle lærere må fokusere på både fag og elev, men styrken på orienteringen vil variere fra person til person. Lærerorientering sier dermed noe om lærerens

vektlegging av faget de underviser i, og av relasjonene til elevene (Overland, 2007). Alle informantene er opptatt av klasselederrollen og hva en slik rolle bør inneholde, og understreker viktigheten av å finne en balanse mellom fag- og elevorientering. Dersom man som lærer finner denne balansen på en god måte, vil man karakteriseres som en autoritativ lærer (Nordahl & Manger, 2005). Man vil da være i stand til å etablere og utvikle en støttende og varm relasjon til elevene, samtidig med at man har kontroll i klassen.

Informanter er som sagt opptatt av det relasjonelle og har et stort fokus på dette gjennom jobben de gjør. Et sentralt tema blir dermed forventninger. Hva kan man forvente av lærere i videregående skole i dag? Er det slik at elevene skal være så modne at de skal ta det ansvaret som kreves for egen læring, eller må det stilles høye krav til lærerne her på samme måte som i grunnskolen? Svarene fra informantene viser at disse lærerne krever mye av seg selv og har høye krav til hva man kan forvente av lærere i videregående skole. Alle mine informanter har etter min oppfatning gått langt ut over det som kan forventes av en lærer. Det har vært eksempler på at de ringer og vekker elevene, de kjører elevene til skolen, de tar i mot telefonsamtaler fra elevene på kveldstid, i helger og lignende. På spørsmål om hva som kan forventes av lærere i den videregående opplæringen, er informantene opptatt av dette med engasjement. Læreren må være engasjert både i skolen, i faget sitt og i elevene. I tillegg til dette nevnes lærerens evne til å få tilbakemeldinger:

Jeg forventer at lærerne er åpne for tilbakemeldinger enten de er positive eller negative, sånn at man kan utvikle seg.(...) Jeg forventer at en lærer kan stå med ryggen rak og ta konstruktiv kritikk. Man må tørre å kjenne på det, og ikke gå rundt og tro at man er helt perfekt, for det er det ingen som er.

En annen forventning handler om lærerens holdning til det pedagogiske og didaktiske, og hvordan man tenker på lærerrollen på videregående versus på ungdomsskolen:

Vi har hatt noen eksempler på skolen her hvor vi har fått inn lærere som sier at de skal bare være lærere. Faglærere. Og det mener jeg er totalt feil. Det kan du være på høgskolen, men i videregående skole så skal du selvsagt være litt mer fri fra det enn du er på ungdomsskolen, men det er ikke veldig mye forskjell. Du følger dem ikke i friminuttet, det er vel liksom den store forskjellen. Men man kan ikke være lærer på videregående og tro at man bare skal undervise fag.

Lærerne trekker frem ulike forventninger, og mye handler om å være aktivt interessert i elevene og følge dem opp. Som sagt er det flere av lærerne som nevner at man må tåle å få tilbakemeldinger på den jobben man gjør. Denne tilbakemeldingen vil være viktig for lærerens videre utvikling, men kanskje ikke alltid like lett å ta i mot. Spesielt vanskelig er det å motta kritikk dersom vi vet at vi gjør noe feil, men ikke klarer å endre vårt handlingsmønster. Her finners en parallell til Spurkeland (2005) som sier at når det gjelder tilbakemeldinger, må vi trene opp ferdighetene som gjelder både å gi og ta i mot ros og kritikk, for på den måten å styrke vår egen relasjonskompetanse. På den måten bør man ikke bare tåle kritikken som kommer, man bør oppfordre elevene til å gi tilbakemeldinger og lære dem å gjøre det på en god måte. Gjennom dette kan både lærer og elev oppleve utvikling.

4.1.1 Kommunikasjon

Når man bygger relasjoner til andre mennesker, står måten man kommuniserer på sentralt, og det man kommuniserer, gjør at andre danner seg en oppfattelse av oss. Ved et første møte registrerer man ting som kroppsspråk, stemmebruk, ordvalg og lignende. Til sammen utgjør alle disse små tingene hvilket inntrykk man får av en person. Som det ble redegjort for i kapittel 2, er Bateson en sentral teoretiker innenfor kommunikasjon. Han knytter kommunikasjon og relasjon sammen i et bredt spekter på ulike nivåer, for kommunikasjon handler ikke bare om hva som blir sagt. Dersom man ikke evner å kommunisere på en tilfredsstillende måte med elevene sine, vil man heller ikke klare å etablere en god relasjon. På bakgrunn av kommunikasjonens viktige posisjon har deler av intervjuet handlet om dette tema. Alle mine informanter er opptatt av kommunikasjon, og samtlige sier at de legger stor vekt på denne biten i klasserommet:

Jeg tenker at jeg må være åpen og dele noe. Jeg må på en måte lyse opp min banehalvdel slik at de skjønner "Hva er det læreren vil?" "Hva er det vi forventer"? Og så at vi kan ta runder på det, der vi kan møte hverandre. Og det er jo sånn at jeg kan ikke forvente at de skal høre på meg dersom jeg ikke hører på dem igjen. Sånn at vi må åpne for at dialogen er likeverdig. Det er veldig viktig.

Likeverd er det flere som er inne på, og jeg ser at alle er opptatt av dette med å ta elevene på alvor og møte dem der de er. Dette tilsvarer "den gode samtalen" som består av nettopp likeverd og balanse. Balansen innebærer at man åpner for den andre parten i samtalen, mens likeverdet peker på aksept, respekt og genuin interesse for samtalepartneren (Spurkeland,

2005). I tillegg kan man se likeverdet opp mot teorien til Bateson, der man ikke bare analyserer elevenes atferd i seg selv, men man analyserer den i forhold til situasjonen. På den måten unngår man å stemple eleven som for eksempel sint eller aggressiv, men derimot analyserer man situasjonen og spør seg: Er det i samhandling med meg eleven er sint eller vanskelig? I følge Bateson (1979) har disse betegnelse sine opphav i hva som foregår mellom mennesker, ikke inne i den enkelte.

Dialogen står sentralt hos informantene, men flere påpeker at det ikke må bli for mye prat slik at man ikke får gjort det man skal. De er alle opptatt av at lærerjobben innebærer en læringskurve slik at man må vektlegge det faglige i samme grad som det sosiale; altså ha en autoritativ lærerstil. Dette kommer også til uttrykk gjennom kommunikasjonen med elevene, og en av informantene sier:

Jeg er veldig direkte. Veldig direkte når jeg har samtale med elevene. Jeg spør aldri om hvorfor, bare om hva og hvordan. Hvorfor orker du ikke, for da får du bare unnskyldingen (...) Hemmeligheten ligger i hvordan du stiller spørsmålet, og hvordan du prater med dem. Hva og hvordan er de viktigste, hvorfor skal du stort sett glemme. Det kan du overlate til rådgiveren, eller til en annen setting, hvis dette skjærer seg helt.

Det å stille gode spørsmål i en dialog er en treningssak, og man blir bare bedre ved å øve mye. I følge Spurkeland (2005) kan den som behersker spørsmålets kraft, lede bedre, undervise bedre og bygge bedre relasjoner. Denne påstanden får jeg underbygget gjennom intervjuene der alle påpeker viktigheten av å skape dialog med elevene, og det å evne å prate med dem på en god måte. Det å stille spørsmål som fører til at eleven føler seg anklaget, vil sjeldent føre til gode resultater, og i våre viktige relasjoner til andre mennesker er det viktig å huske at det er vanskelig å svare et helhjertet ”ja” på et spørsmål dersom vi opplever at den andre ikke aksepterer vårt ”nei” (Juul og Jensen, 2003).

Ut fra intervjuene ser jeg at fokuset er stort både innenfor det som omhandler fag, og det som omhandler det sosiale. Jeg spurte hvordan man som lærer i videregående kan balansere det faglige i forhold til det sosiale med tanke på dialogen og kommunikasjonen i klasserommet:

Ja, det er ulike måter å uttrykke det på, men veldig mange vil si at det sosiale kommer gjennom faget (...) Så jeg tror at når en skal bygge tydelige relasjoner og balansere dette her, så er det viktig å bruke det sosiale, bruke kommunikasjon og samhandlingsøvelser,

arbeidsmåter. Legge opp til en opplæringssituasjon som ivaretar at det er ulike måter å lykkes på, ulike måter å kommunisere på, ulike måter å lære på.

Ut fra dette ser man at det bør finnes en balanse mellom det faglige og det sosiale, men at man kan bruke det faglige som utgangspunkt. På denne måten henger det sosiale og det faglige sammen gjennom at man bruker ulike tilnærminger for å lykkes. I det neste sitatet gir informanten uttrykk for konsekvensene dersom man velger å sette en tydelig grense for hva som skal være faglig, og hva som skal være ”sosiale øvelser”:

Om en skal begynne med faget, etter å ha gjort et par øvelser, og så er det fag herfra til juni... Da lykkes de elevene som er vant til å lykkes i skolen, og de som ikke presterer, de fortsetter med det de er gode på: å late som om de driver med noe, og så blir det bare sånn cirka. Men det som er viktig; en kan ikke bare gnåle på faget. For å få dette til å fungere, må man ha sikkerhet på å skape de gode relasjonene.

I intervjuene kommer det frem at denne balansen er noe flere sliter med, og at det er en vanskelig balansegang å finne ut av. Informantene sier at dette varierer fra klasse til klasse, og at enkelte klasser er vanskeligere enn andre. En av informantene forteller om timer der man aldri får gjort noe faglig, men bare må jobbe med relasjonelle ting. Til vanlig er målet å starte timen med å si noe hyggelig og høre hvordan elevene har det, for deretter å komme raskt i gang med det faglige:

Jeg tror at sånn i forhold til timene, så prøver jeg å komme ganske fort i gang med det faglige. Men så blir du veldig fort avbrutt, av ting som ikke har noe med det faglige å gjøre. Og så må du liksom få gjort noe med det.

Alle informantene er som sagt opptatt av kommunikasjonen i klasserommet der dialogen står sentralt i det praktiske arbeidet. På spørsmål hvordan de jobbet med kommunikasjonen i klassen, er svarene tilnærmet like, og alle fokuserer på dialog og klassemiljø. En av lærerne sier:

Vi fokuserer mye på miljø, det at man skal ha gode holdninger for hverandre, og sånne ting...

Lærerne forteller hvilke tiltak de benytter i sine klasser, og flere forsøker å samle elevene i klasserommet. På denne måten etablerer og utvikler de relasjoner, og de bygger et fellesskap:

Vi har blant annet en sånn "trygg ring", sånn at vi sitter i ring, kanskje en time i uka, og da bygger vi relasjoner, både mellom elevene og oss lærere og elevene...

En av de andre lærerne benytter tilsvarende tiltak, men hyppigere:

Og starter dagen, det gjør jeg gjennom hele året, starter dagen i en sirkel. Der tar vi opp en del ting. Og så avslutter vi i sirkel.

Man kan her se to lærere som benytter samme tiltak, men tilpasser tiltaket slik de finner det hensiktsmessig. Her finnes det ikke en riktig eller gal løsning, men enhver lærer må finne sin måte å jobbe på. Ved at elever og lærere forholder seg til hverandre gjennom denne typen kommunikasjon, som å sitte i ring, etableres relasjoner mellom alle deltakerne. På denne måten kan man få bekreftet det Bateson (1979) sier, nemlig at relasjonen er basis og grunnleggende for kommunikasjonsteorien, i og med at man forholder seg til relasjoner for å danne seg en egen oppfattelse av virkeligheten. Gjennom kommunikasjonen med andre danner man seg for eksempel en oppfattelse av hva høflighet er. Det er forskjellene man oppfatter, og vi forstår alltid ting i forhold til noe annet og ikke isolert (Ulleberg, 2004). Man ville for eksempel ikke ha en opplevelse hva det ville innebære å være høflig, dersom vi ikke har en opplevelse av hva det innebærer å være uhøflig.

4.1.3 Tillit

Tillit er selve bærebjelken i relasjonskompetansen. Dersom man ikke har tillit til en person, vil heller ikke relasjonen være god. Mellom lærer og elev må tilliten gå begge veier, men som tidligere nevnt er det læreren som sitter med hovedansvaret i denne profesjonelle relasjonen. Læreren må være mer innstilt på å jobbe med relasjonen og tilliten enn man kan forvente at eleven skal være.

Jeg spurte informantene hvordan de jobbet med tanke på at elevene skulle få tillit til dem som lærere. En av lærerne er opptatt av dialog og det å bruke seg selv og egne erfaringer for å skape tillit:

Altså, det er å ha samtaler. Og at jeg kan fortelle... Det mange av disse 16-åringene etter hvert synes er morsomt å høre, det er ting som jeg har opplevd ute, av rare og morsomme ting, eller annet rart, og de spør mye om det. "Kan du fortelle noen morsomme historier fra, eller noe du har opplevd ute i yrkeslivet?".

En annen er opptatt av dette med grensesetting og det å være en tydelig voksen, og hvordan det skaper tillit:

For det første så tror jeg at ungdommer i dag trenger at noen tør å stå der og sette litt grenser for dem.

Den samme informanten fortsetter med et eksempel på hvordan man bør gå frem dersom man irttesetter elever som overskrider grensene, og at man ikke må gjøre det på en måte som gjør elevene flau overfor medelever. Man bør ta eleven ut av klasserommet, for dette mener læreren handler om å ha respekt for eleven:

Og jeg tenker at hvis du hele tiden gjør slike ting, så oppnår du også respekt tilbake. Og med respekt så tror jeg også tillit kommer (...) Men det med respekt er viktig, det å tørre å være klar og tydelig voksenperson.

Flere av informantene nevner dette med respekt som et fundament for tillit, og at man følger opp det man sier at man skal gjøre. Elevene må kunne stole på deg som lærer, og du må også ytre en forståelse for deres hverdag. En av mine informanter er en ”godt voksen” mann som har vært yrkesfaglærer i mange år. Han uttrykker følgende om det å ha forståelse for ungdommene og det å følge med på utviklingen:

Jeg tror at du aldri som gammel mann må surne hen, og aldri glemme at du har vært 16 år selv. Den dagen at du glemmer at du har vært ung selv, eller føler deg så gammel oppi hodet, at du ikke ser at tidene forandrer seg, da er du solgt altså. Og du irriterer deg over at de går inne med en lue eller en caps, eller noe headset på seg, da tror jeg du er solgt.(...).

Han fortsetter, og forteller om egne observasjoner av lærere som har vært lenge i yrket:

Men jeg ser jo det at enkelte, som blir borti mot 60 og sånn, de blir bortimot umulig å ha med å gjøre. Krangler med elevene, masse konfrontasjon, kjefting, og synes de er både det ene og det andre... Når du begynner sånn, da tror jeg du bør finne på noe annet. Det nytter ikke, du kommer aldri ut av den elendigheten der. Du må faktisk like jobben, og du må like å være sammen med ungdom.

Det å opparbeide seg tillit kan gjøres på ulike måter, og elevenes alder er et av kriteriene som kan være med på å skille de ulike tilnærmingene. Jeg spurte informantene hvordan de ser på dette med å bygge tillit i relasjonene med tanke på alderen elevene er i:

Det første jeg tenker når du stiller det spørsmålet, er at i den alderen så er det veldig mye venner, og miljøet rundt eleven som betyr noe. Det er mange som påvirkes veldig mye av elever: Det er testing, utprøving av diverse, både rus og seksualitet, masse slike ting som hører med i den aldersgruppen. Så kanskje det at vi må få dem til å lande litt.

En annen av informantene kommer inn på dette med balansen mellom nærhet og distanse, og at man ikke er lærer for å skaffe seg venner:

Du må komme bak fasaden på dem. Altså, du må ha en nærhet og samtidig en distanse. En må ikke tulle det til, og tro at en skjønner ungdommens kultur fullt ut, eller at en skal bli kompis med ungdommene. Godt betalte voksne er et dårlig utgangspunkt for å framstå som elevenes venn. Det fungerer ikke. Så det er noe med at en må ta integriteten deres på alvor (...).

En av informantene forteller et eksempel fra da han selv var nyutdannet, og hvilke erfaringer han gjorde seg da. Han opplevde å ikke klare å etablere gode relasjoner til elevene og hadde ikke erfaring nok til å vite hvordan han skulle tilnærme seg. Underveis i eksempelet kommer han inn på viktigheten av å lære seg navnene på elevene, ettersom det var en av fellene han selv gikk i:

Det gjør jeg i alle klasser, så fort som mulig. Jeg er fryktelig dårlig på å lære meg navn, men derfor så må jeg jobbe veldig mye med det.

Spurkeland (2005) sier at det å lære seg navn på elevene er en nødvendighet for den videre relasjonen. Han mener at interessen for å lære seg navn, skiller de relasjonsorienterte fra de oppgaveorienterte. Jeg har opplevd lærere som ikke evner å lære seg navn og bruker feil navn på elevene, men likevel makter å bygge gode relasjoner. Dette tror jeg kan ha å gjøre med at personen uansett har en genuin interesse for elevene, og denne interessen oppleves som reell av elevene. På den måten blir man overbærende med denne typen mennesker som sliter med å lære seg navn, i motsetning til mennesker man opplever som arrogante og uinteresserte. De fleste lærere har kapasitet til å lære navn dersom man virkelig ønsker det, selv om det utvilsomt krever større innsats av enkelte.

4.1.4 Motivasjon

Motivasjon er et tema informantene har mange meninger om, men de er samtidig veldig ærlige på at dette er et område de ofte sliter på. Som en av informantene svarte på spørsmålet hvordan læreren kan motivere elevene:

Hadde jeg hatt et fasitsvar på det så hadde jeg lagd en bibel.

Noen av informantene har klasser der få eller ingen av elevene har ønsket seg til den aktuelle linjen i utgangspunktet, mens andre har klasser der alle har ønsket seg dit. Det sier seg selv at arbeidet med å motivere og utvikle en klasse der ingen egentlig ønsker å være, er betraktelig mer utfordrende enn å motivere og utvikle en klasse der elevene ønsker å være tilstede. I presentasjonen tar jeg ikke hensyn til denne ulikheten, ettersom lærerne selv ikke har fokusert nevneverdig på dette. Alle sliter med motivasjonsbiten i forhold til elevene, og en av grunnene er sprik i ulike kompetanser som gjør seg gjeldende i alle klasser. En lærer uttrykker det på følgende måte:

For det er som jeg sa til deg i stad, veldig stort sprik mellom elevenes kompetanse altså, all mulig kompetanse både faglig kompetanse og sosial kompetanse. Og de kommer fra hele verden, holdt jeg på å si, sånn at det er mye som skal klaffe.

En annen sier:

Det har vi jobbet mye med. Og vi sliter meget med det (...) Vi har ungdomsbedrift, som er en sånn praktisk greie hvor de skal få jobbe og drive bedrift og ha det moro. Det funker til en viss grad. Og så funker det ikke for en del andre. Så for noen gir det en kjempemotivasjon.

Det som fungerer som motivasjon for den ene eleven, fungerer altså ikke nødvendigvis som motivasjon for den andre. Utfordringen blir dermed stor når man sitter med en hel klasse der elevene opplever ulike tiltak som motiverende, og enkelte ikke lar seg motivere uansett. Det at elevene ikke viser interesse, påvirker også læreren, og en av informantene kommenterer lærerens opplevelse slik:

Jeg synes det er veldig slitsomt, og det skjer at jeg gruer meg for å gå til time, for jeg synes at det er et pes mange ganger å ha elever som ikke er motiverte. Som ikke vet hva de vil, som ikke har lyst til å gjøre noe, og som ikke vet hva de skal gjøre videre fremover.

På spørsmål hvordan de tenker i forhold til å motivere elevene, har de som sagt ulike innfallsvinkler, men alle poengterer at det finnes ulike tiltak for å skape motivasjon. Et aspekt som nevnes, kan knyttes til temaet om forventninger til lærerrollen:

For det første så tror jeg man må vise engasjement selv, en glede over jobben din, at du faktisk står der og har litt yrkesstolthet. At du er stolt av det du gjør, og gir uttrykk for det for eksempel gjennom kroppsspråk og sånne ting.

Dette sitatet underbygges av Bateson (1979), som sier at det er umulig å ikke kommunisere. Man trenger ikke å fortelle elevene verbalt at man synes jobben er kjedelig, håpløs eller lignende dersom det likevel kommer til uttrykk gjennom holdning og kroppsspråk. Man må være bevisste på hvilke ”signaler” man sender ut, ikke bare på hva man verbalt kommuniserer. Det å vise engasjement smitter dermed over på elevene som kan oppleve dette som motiverende, og i tillegg er det å engasjere elevene i undervisningen essensielt:

Jeg tror det er veldig viktig å la elevene selv få lov til å si noe om hvordan de ønsker å jobbe, og få lov å prøve seg frem på ulike måter: gruppearbeid, lage plakater, bare gjøre oppgaver, prosjekter, film... Altså prøve forskjellige ting og la dem hele tiden bli trukket inn i undervisningen.

Det å lage oppgaver som gjør at elevene opplever mestring, nevnes også som motiverende:

Det jeg ser er jo når de får til noe så kommer motivasjonen. Og da kommer jo også karakterene. Så det der griper i hverandre. Så jeg er ikke sånn hysterisk på karakterer, men det å få til noe, det å mestre, det å se og skjønne logikken (...). Da er det motiverende altså, og det å få til sånne praktiske oppgaver det er motiverende.

Det at mestring fører til motivasjon, nevnes av de fleste informantene, og dette er vel noe vi alle kjenner oss igjen i. De færreste av oss velger å benytte mye av tiden vår til å bedrive ting vi ikke mestrer. I tillegg må vi oppleve en hensikt med det vi gjør, og på skolen må vi oppleve at læringen har et formål. Som informanten over sier, så må elevene se at den teorien de lærer, har en direkte sammenheng med det praktiske. Diskusjoner har gått rundt hvor vidt det er for mye teori på yrkesfag, men kanskje problemet heller er at teorien ikke oppleves som relevant for det praktiske arbeidet? For å mestre trenger man en teoretisk forankring, men man må i tillegg fokusere på å finne elevenes ”flytsone”. Denne sonen er man i dersom det er balanse mellom utfordringer og kompetanse (Csikszentmihalyi, 2000). Elevene må ha oppgaver som er overkommelige for nivået de er på, men samtidig ikke så enkle at de ikke trenger å anstrenge seg. Fra Bandura kjenner vi begrepet ”self-efficacy” som kan oversettes med subjektiv mestringsevne. Dette begrepet refererer som nevnt til at en persons egen opplevelse av mestring er en stor motivasjon. Som klasseleder må man derfor legge til rette for

mestringsopplevelser i tillegg til at man gir tilbakemeldinger som styrker mestringsfølelsen (Spurkeland, 2009).

En del av intervjuet dreide seg om elevenes videre utvikling og det at de skulle lære å ta mer ansvar i forhold til skolen. Dette henger tett sammen med motivasjonen, og jeg ønsket å høre hvilke andre tanker informantene hadde rundt dette tema med tanke på praktisk tilnærming. Spørsmålet var hvordan de jobbet med dette i klasserommet. Her er informantene opptatt av det å gi positive tilbakemeldinger, både på innsatsen i timene og hvordan elevene er som personer. Ikke alle er like flinke på skolen i den forstand at de oppnår gode karakterer, og utfordringen blir da å finne det "lille ekstra" man kan si noe genuint positivt om. Det kan handle om utenomfaglige ting:

Hvis vi observerer at de har vist omsorg for noen, hjelper, trøster, det å få et klapp på skulderen for det: "Dette syntes jeg var så flott å se".

Eller det kan være tilbakemelding på faglige prestasjoner:

Det er viktig å få tilbakemelding på det du har levert av skriftlig arbeid. Og det kan jo være drittdårlig for å si det sånn, det kan være så dårlig at du har lyst å grine, men det er sikkert ett eller annet der som du kan trekke frem som de kan jobbe med videre med. Så det å gi ros er veldig viktig for å få den motivasjonen frem også.

Det at eleven deltar aktivt i sin egen skolehverdag, er viktig for motivasjonen, og det å evaluere er en måte å fremme denne deltakelsen på:

Det er ved å sette av tid til evaluering. Kanskje ukentlig. (...)Nettopp der et av spørsmålene er: Hva har vært allright, hva har ikke vært allright? Hvilke timer har vært mest interessante og hvorfor? Og er det noen annen måte du ønsker å jobbe på? Da trekker vi inn elevene og de får reflektere, tenke gjennom hvordan det har vært. Og vi lar dem få lov til å si meningen sin, og vi tar dem på alvor.

Ut fra det informantene sier ser vi at det å involvere elevene, det å finne tilpassede måter å jobbe på og det å fokusere på mestring er viktige aspekter når man arbeider med motivasjon. Som tidligere sagt er tittelen på prosjektet; "vår relasjon påvirker min motivasjon", ikke bare

tenkt som et utsagn fra eleven, men også fra læreren. Flere av informantene er inne på dette med at også læreren må motiveres, og et eksempel på dette er følgende sitat fra rektoren:

Det viktigste for meg er å skape de relasjonene som ivaretar personalet slik at de føler at her er det faktisk vits i å bry seg, de føler en motivasjon gjennom at her er det faktisk noen som forventer at jeg skal gjøre dette og jeg får til og med skryt og oppmerksomhet. Og noen kommer innom og vil se hvordan jeg har det i klasserommet mitt.

På samme måte som lærere må motivere sine elever, må skoleledelsen motivere sine lærere. Man trenger som lærer å føle at jobben man gjør er viktig, og man trenger anerkjennelse for den innsatsen man gjør. På denne måten vil lærere motiveres til fortsatt å gjøre en god jobb. Dette bekreftes av informantene når jeg spør hva som kan gjøres for at de skal føle motivasjon i jobben:

Det å selv få litt faglig påfyll, og få litt ros selv som lærer, så orker du å gjøre en ekstra innsats i neste runde.

En av informantene etterlyser mer av det pedagogiske arbeidet og påfyll på dette området fra ledelsen:

Jeg kunne tenke meg at skolen, administrasjonen, burde få til noe mer pedagogikk. Jeg synes det er litt lite pedagogisk tenkning. Til tider synes jeg det. Fordi Kunnskapsløftet har kommet inn (...) Det er så mye som skjer, og så er det dokumentasjonskrav, det er så mye krav som stilles rundt omkring. Så glemmer man liksom pedagogikken. Så jeg savner det litt.

Ut fra disse sitatene ser vi at fokuset på å motivere elevene er høyt, selv om det er krevende, og at det samtidig er viktig å fokusere på lærernes motivasjon. Lite motiverte lærere vil ha lite å bidra med i forhold til elevenes utvikling. Elevenes motivasjon er avgjørende for hvordan deres skolegang vil bli, og om de i det hele tatt kommer til fullføre den videregående opplæringen.

Positive tilbakemeldinger er som vi ser viktig, men hvordan gi motiverende tilbakemeldinger til de svake elevene? Hvordan oppleves det å sette dårlige karakterer på svake elever dersom man ser at de virkelig yter sitt beste?

Det er kjempefølt. Jeg synes de som er svakest er tyngst å rette for de ønsker jeg å... Jeg kan fort skrive en halv A4-side tilbakemelding til hva de kan gjøre og hva som har vært

bra og hva de kan gjøre videre. Så det er klart at det er tungt, det er de som er tunge, og det er tungt å alltid måtte gi den toeren, 2+ eller 3- når de virkelig prøver.

En av lærerne har et illustrerende eksempel på en slik vanskelig situasjon: En av jentene i klassen hadde svært dårlig selvtillit og var ”2’er-kandidat” i nesten alle fag. Men hun møtte opp på skolen og hadde minimalt med fravær. Lærerne undret hvordan de skulle motivere henne for den videregående skolen:

Hun fikk sjansen til å ta opp igjen en prøve, eller en minitest vi hadde nå denne uka, og da var det bare 5 stykker som fikk ta den opp igjen. Og så sitter hun der, og så fikk hun 5- på den testen, og du skulle sett...

Jenta hadde også fått gode tilbakemeldinger i gym, for hun var en ganske god fotballspiller:

Selvtilliten hennes bygges opp (...) Hun kan bli skuffet hvis hun får en 2’er, men det er alltid noe som er bra: hun har skrevet bra, har fine bilder, hun har vært kjempeflink i gymmen, hun har vært omsorgsfull med venninna si. Hun har vært på skolen hver dag. Skjønner du? Det er på den måten; da trives hun på skolen, og da klarer hun faktisk å få et bestått vitnemål. Hun er meget faglig svak.

Funnene viser at dette med motivasjon er omfattende arbeid uten enkle retningslinjer. Elevene er svært ulike, og utfordringene varierer fra klasse til klasse. Dermed blir også tilnærmingen forskjellig selv for den enkelte læreren avhengig av hvilken klasse det er snakk om. Selv om du klarer å motivere én klasse, kan du likevel mislykkes med å motivere den neste. Fellespunktet er at alle opplever dette med å motivere elevene som en stor utfordring i jobben, og et område som krever mye tid og ressurser av den enkelte lærer. Informantene mine fremstår som enige i store deler av informasjonen de kommer med, og de tilnærmingene de benytter seg av overfor elevene, står ikke i motsetning til hverandre.

4.1.5 Konfliktåndtering

I intervjuene har jeg ikke lagt mye vekt på konfliktåndtering. En av grunnene er at utvikling av relasjonskompetanse vil kunne fungere som forebyggende til konflikter, men en annen grunn er at temaet er så omfattende at det ville vært et prosjekt i seg selv. Oppgavens manglende fokus på området har dermed ingen sammenheng med mangel på viktighet eller

relevans, for dette er dessverre et altfor aktuelt tema i skolen. Mange lærere kommer opp i konfliktsituasjoner de ikke vet hvordan de skal håndtere. Noen av informantene er innom tema og sier følgende:

Hvis vi har noen som bråker, eller sitter på nett eller noe sånt, så plukker vi ut eleven og spør: "Hva er det? Hvorfor er du sånn i dag?" Og vet du, vi har fått så mye informasjon fordi vi har gjort det.

Her er vi tilbake til kommunikasjon som forebygging av konflikter. Som lærer må man kjenne igjen et konfliktforløp slik at man kan være tidlig ute med tiltak. Ofte kan man oppleve at konflikter er så låst, at det blir ekstra utfordrende å løse opp i dem. Når informanten her sier at de har fått mye informasjon gjennom dette tiltaket, viser det at tidlig intervensjon er en fordel. Bateson sier at samspill må forstås sirkulært (Ulleberg, 2004). Det innebærer at dersom en elev har en uønsket atferd i samspillet med læreren eller andre elever, skal man søke sammenhengen bak en slik atferd, men ikke automatisk plassere skylden hos eleven. Ved å se på samspillet slik, spiller alle en rolle, ikke bare den eleven man opplever som "problemet". Det samme prinsippet for tilnærming er gjeldende dersom man opplever plage- eller mobbesituasjoner blant elevene.

Jeg legger veldig stor vekt på å få en god relasjon mellom meg og elevene, og elevene sammen, så man slipper mobbe og plagesituasjoner. De siste årene når jeg har begynt med det, så forsvinner en del av de tingene, de føler at de blir trygge på hverandre. I år så har jeg hatt en elev som rett og slett har vært et mobbeoffer. Og han er ikke det lenger.

Det siste sitatet henviser til at en lærer daglig har begynt å sette seg og elevene sammen i en ring i klasserommet der de for eksempel tar opp ting som er vanskelige. Her får de muligheten til å løse konflikter før ting trenger å bli alvorlige, og det skaper en trygghet i klassen. I slike settinger er det viktig at læreren har tillit hos elevene, og at han eller hun ikke oppleves som forutinntatt i de sakene som kommer opp. Først når en elev føler seg trygg på å bli rettferdig behandlet, klarer han eller hun å se seg selv og også utvikle selvkritikk (Wennberg & Norberg, 2005).

I et av intervjuene kommer vi inn på dette med kjønnsforskjeller i konflikter, og dette med at gutter tidvis kan oppleves som mer urolige og ha mer utagerende atferd dersom de har det vanskelig, enn det jenter gjør. Som lærer kan man fort komme i konflikt med disse elevene fordi man ikke vet hvordan man skal forholde seg til dem. En lærer sier:

Vi har sett noen gutter som det egentlig er veldig synd på, men så er det jo det at de har ikke evnen til å fortelle det på den måten, de utleverer seg ikke. Så du får ikke den innlevelsen i deres situasjon, og så blir de da bråkete, kranglete, vanskelige, og så fortjener de kanskje akkurat like mye hjelp som den jenta, men hun var det litt mer synd på, ikke sant (...) Det er ikke lett altså. Fordi gutter i den situasjonen blir veldig innelukket, de forteller veldig lite om hva som er problemet, og de vet det som regel ikke selv heller. Og så blir de mer frustrerte kanskje.

Det informantene peker på her, er interessant i den videregående opplæringen. Gutter er kanskje vanskeligere å komme inn på, og mange vil vel her ytre en oppfattelse av at skolen på mange områder er mer tilpasset jenter enn gutter. Tilnærmingen til elevene vil nok variere ut fra elevens kjønn, og dette kan være et tankekors ettersom det er flere gutter enn jenter som faller fra uten å fullføre den videregående opplæringen. Utfordringen vil være å bygge gode relasjoner til disse guttene, selv om de kanskje i utgangspunktet ikke gir inntrykk av å ønske kontakt.

Tradisjonelt sett har kanskje ikke foreldre og foresatte vært involvert like aktivt i den videregående opplæringen som de har vært i grunnskolen. Flere av mine informanter nevner det å bruke foreldre og foresatte som en viktig ressurs, selv om elevene er blitt eldre. Dersom man har konflikter i klassen, eller at elevene viser en uønsket atferd, kan det å benytte seg av disse føre til forbedringer:

Jeg ser på VG1 at det er mye sånne barnsligheter. Og det er klart når det blir bare tull og tøys, og du vil at de skal få ting gjort... Det er en kjempeutfordring. Og da må du på en måte også bruke foreldrene altså. Da må du spille litt på foreldrene og ha litt foreldremøter, og ta det med rådgiver, og på en måte sette foten ned og si sånn kan vi ikke ha det.

I tillegg kan man utveksle erfaringer med foreldre og foresatte, slik at man får et forent utgangspunkt for å hjelpe ungdommene:

Jeg tenker at det er viktig med et samarbeid med de foresatte, at man ikke bare gir dem et tilbud om å komme på samtale, men at du setter opp et tidspunkt slik at de MÅ komme (...) Så vi har mye kontakt med foresatte og diskuterer litt frem og tilbake med dem: Hvordan er det hjemme? Har dere noen tips til oss? Vi har noen tips til dere.

Konflikthåndtering krever mye av en klasseleder, og er et viktig satsningsområde med tanke på ledelsesperspektivet. I følge Wennberg og Norberg (2005) er lærerens emosjonelle

intelligens vesentlig for hvordan han eller hun håndterer konflikter, og de fokuserer på at læreren må være trygg på seg selv. Som grunnlag for å mestre konflikter legge de: selverkjennelse, empati, ansvar og kommunikasjon. Dette er begreper som i intervjuene også brukes hyppig av informantene.

4.1.6 Fullføring av videregående opplæring

Frafallet i videregående opplæring har som sagt vært en av årsakene til min interesse for valg av tema. I intervjuene syntes jeg derfor det var interessant å spørre informantene om deres tanker rundt dette.

Jeg valgte å fokusere på lærerrollen og spurte hva de som lærere kunne gjøre for at elevene skulle bli på skolen og fullføre sin videregående opplæring. Det med tidsaspektet stod sentralt hos informantene, og alle påpekte at man må ha tid til å se og følge opp den enkelte elev. Samtidig er de inne på at man må stille kritiske spørsmål med tanke på eget læringsarbeid:

Du må være veldig bevisst i læringsarbeidet ditt. Hva er det jeg gjør nå? Hvordan gjør jeg det? Hvilken metode brukte jeg nå, kan jeg variere metodene mine? Hvilke innfallsvinkler kan jeg bruke for at jeg kan finne eleven hjemme og så videre?

I tillegg er det viktig at man som lærer ikke har bestemt seg for at dette er en gruppe som er umulige, som er urolige, som er dårlig motiverte, som kan lite og ikke kommer til å lære noe mer. For å få elevene til å fullføre den videregående opplæringen, må man finne elevenes nivå og akseptere de elevene man har:

Fullføre og bestå er vanvittig viktig, og vi må alltid finne ut hvilke elever vi har og hvilket grunnlag de har. Og så må vi rette undervisningen i forhold til det vi har. Vi kan ikke forvente at vi har elever som vi hadde i 1995, og vi kan ikke snu de gamle gule arkene og tro at det skal bli vellykket nå. Det er på en måte å gjøre de grundige undersøkelsene hele tiden, og være med elevene og prøve å få til den praktiske biten og lære gjennom praksis. Det har jeg stor tro på.

Det med ledelsens ansvar for tilrettelegging blir også nevnt når tema er frafall, og da gjelder det denne tilrettelegging i forhold til lærerne:

(...) Jeg tenker at det går nesten høyere, at ledelsen; fylkeskommunen må gi rom for utfordringen, eller "blomstringen" hver lærer skal gjøre. Vi må også få frihet under ansvar. At vi skal være så og så mange timer på skolen og vi skal jobbe så og så mange

timer på grunn av rammene rundt det, det er sånn at det kveler meg noen ganger. Så jeg tenker at hvis hver lærer får rom for å prøve litt forskjellige ting, og teste litte grann, og får lov til å få litt frihet, da tror jeg man kan lykkes bedre i at elevene holder seg på skolen.

I intervjuet med rektoren er jeg også opptatt av spørsmålene rundt frafallet i den videregående opplæringen og hvordan man kan jobbe med denne problematikken. Han poengterer at stort sett så er lærerne dyktige på fagene sine, og de har den nødvendige kompetansen med tanke på studiepoeng og formell utdanning. Stort sett så har elevene fått timene sine, og man har forholdt seg til samtlige læreplanmål. Likevel når man ikke de målene man har satt seg med tanke på at elevene skal fullføre:

Så kan man si at: eleven har ikke større mulighet til å klare å innfri, vi har nådd smertegrensen for hva som er mulig å få til. Men, det er jo derfra og opp vi skal løfte dem. Og da kan det hende at det med samhandling, form for ledelse, relasjoner, ja alle de tingene som får mindre plass i skolen, at det er der man må sette inn støtet.

Som sagt har jeg ikke fokusert direkte på debatten rundt årsakene til frafallet i den videregående opplæringen. Men motsatsen til å falle fra, er jo å fullføre, så på den måten kan man si at hele prosjektet handler om elevenes fullføring av den videregående opplæringen. Alle informantene utfører jobben sin med et ønske om at flest mulig elever skal trives på skolen, tilegne seg ny kunnskap og fullføre opplæringen.

Gjennom denne delen av presentasjonen og drøftingen har jeg redegjort for det materialet som handler om etablering og utvikling av gode relasjoner til elevene. De ulike utsagnene fra informantene er sett opp mot den teoretiske og empiriske bakgrunnen. For å kunne jobbe med relasjonsutvikling mener jeg det er viktig med en teoretisk forankring, slik at man kan begrunne de valg og tilnærminger man gjør, og at man i ettertid kan forklare hvorfor man gjorde som man gjorde. I den neste delen ønsker jeg å fokusere på de praktiske implikasjonene for den enkelte læreren, med fokus på trygghet, fallgruver og muligheter for hjelp dersom man ikke mestrer.

4.2 Praktiske implikasjoner for lærer

Livet i klasserommet er en sentral del av lærerens hverdag, og jeg vil derfor drøfte nærmere hvilke praktiske implikasjoner mine funn får for lærerrollen med tanke på det å bygge gode

relasjoner til elevene. I denne drøftingen vil jeg redegjøre for de kravene som stilles til læreren, og ikke minst det faktum at ulike elever krever ulik praksis. Presentasjonen er tredelt: Først drøftes hva som gjør læreren trygg, deretter hvilke fallgruver man kan gå i, og til slutt hvordan man kan hjelpe de lærere som sliter med å etablere og utvikle gode relasjoner til elevene sine.

4.2.1 Hva gjør læreren trygg?

Det å føle trygghet og mestring i klasselederjobben stiller en del krav både til en selv og til omgivelsene rundt. Man må utvikle egen kompetanse på mange områder, samtidig som rammene rundt må være på plass. Jeg ønsker her å drøfte hva som gjør læreren trygg i jobben basert på utsagn fra mine informanter.

I intervjuene ble informantene spurt om de føler seg trygge i jobben sin, hvilket alle bekreftet at de gjør. Oppfølgingsspørsmålet ble da hva som gjør at de opplever denne tryggheten i forholdet sitt til elevene. Det første alle svarte, var den faglige kompetansen som grunnlag:

For det første er det at jeg kjenner meg faglig sterk. Faglig dyktig. Og jeg er veldig trygg på at uansett hva elevene spør meg om, så kan jeg svare, de klarer ikke å vippe meg av pinnen.

Spesielt som nyutdannet lærer tenker jeg at man må være bevisst hvilket faglig nivå som kreves for å være lærer i videregående skole, slik at man har en realistisk innstilling. Man må ha mye kunnskap slik at man ikke opplever å bli satt ut av spørsmålene fra elevene. Dette handler om at læreren gjennom sin kunnskap etablerer tillit i relasjonen til elevene, for dersom elevene opplever at læreren er faglig sterk, får de tillit til læreren som profesjonell og kunnskapsrik. Dette betyr selvsagt ikke at man som lærer skal vite alt, det er lov å si at man ikke vet, men grunnleggende og god kunnskap er viktig. En annen ting alle informantene mine trekker frem, er tryggheten som ligger i å ha gode kolleger:

Og så er det noe med at jeg har støttende kolleger som gjør at jeg føler meg trygg. Hvis jeg har en dårlig dag, så har jeg alltid en kollega som kan gi meg et klapp på skulderen og oppmuntrer. Det å få ros, det at man er flinke med hverandre som kolleger og gir hverandre ros, og skaper trygghet i jobben.

Det å kunne samarbeide med kolleger uten å bli sett ned på, og det å kunne ha en uformell tone kan også være en trygghet:

Det er å ha gode kolleger, det at du kan jobbe godt i et team. Og at hvis du har noe faglig som du lurer på, så tar man det opp med kollegene, uten at man: "Å, veit du ikke det du da?". Sånn at vi får diskutert en del sånne ting, det kan vi gjøre over en kopp kaffe. Se på hva vi har laget, se på hverandres opplegg. Og det har vi gjort i alle år her. Og det er veldig trygt.

Det å ha støttende mennesker rundt seg er en trygghet på de fleste stadier i livet. Som lærer kan man oppleve mye forskjellig, og ikke alltid blir ting som man har planlagt. Tidvis gjør man saker man føler er riktige, men man er likevel usikker. Det å få en bekreftelse fra en kollega i slike situasjoner gjør at en føler seg mindre alene. Det at noen bekrefter den jobben man gjør, er med på å gi selvtillit.

En av informantene nevner det å ha en god ledelse i ryggen som en trygghet i jobben:

Det å ha opplevd sånne ting som gjør at du skjønner at ledelsen er på din side. De støtter deg på avgjørelser selv om de kan vise seg å ha vært litt feil, eller en avgjørelse som kanskje ikke var så populær, så vil de aldri stille seg mot deg. Det gjør en jo trygg som arbeidstaker.

Det å ha ledelsen i ryggen handler om de samme mekanismene som det å ha gode kolleger; nemlig det å oppleve støtte. Det at ledelsen er støttende, er som det sies her, viktig for arbeidstakeren. Man vet man blir rettferdig behandlet, og man opplever dermed som lærer å ha tillit hos sine ledere på samme måte som elevene trenger tillit fra lærerne. Det må være rom for å feile så lenge man viser selvinnsikt og er åpen for å rette opp sine feil enten man er leder, lærer eller elev.

De svarene jeg har fått, viser at det som gjør informantene trygge, er vissheten om at de er dyktige på fagene sine. I tillegg gjelder det å finne en balanse mellom å ha tro på egne ferdigheter, og å tørre å søke støtte i kolleger og ledelse.

4.2.2 Fallgruver

Som lærer er det viktig å være bevisst på egen rolle når man går inn i klasserommet. Enkelte mestrer ikke denne rollen, men hva er det de gjør feil? Jeg spurte informantene om de tror det

finnes “typiske feil” enkelte lærere gjør som fører til at man ikke mestrer å bygge de gode relasjonene til eleven. De fleste er opptatt av det å være en tydelig leder:

Jeg tenker det at du er ikke tydelig nok leder som voksen. Du er ikke glad i jobben din, du må på en måte utstråle litt at dette her brenner jeg for. Du skal ikke være noen sirkushest, men du må faktisk ville faget ditt veldig, eller fagene dine.

Det å være klasseleder er ikke nødvendigvis jobben for alle, og kanskje burde flere vurdere i hvilken grad det er yrket man vil være i. Man må ha en genuin interesse for jobben, og man må engasjere seg. Tidvis har jeg hørt kommentarer fra lærere om at det i dag kreves at man er ”stand up – komiker” for å være en god lærer, implisitt at skolen bare skal være gøy og elevene skal underholdes for å holde motivasjonen oppe. Informanten i det forrige sitatet gav uttrykk for at man ikke trenger å være denne ”sirkushesten” for å være lærer, men man må brenne for jobben. Det å finne en balanse mellom humor og alvor kan nok for enkelte være utfordrende.

Flere er også opptatt av at man kan gjøre en ”typisk feil” ved å være for fokusert på det faglige, slik at du glemmer å se helheten:

Jeg tror man kan være altfor opptatt av det faglige. Man har ikke riktig målgruppe foran seg liksom. Vi har hatt en sånn lærer her som har trodd at han skulle undervise for folk på høghskolen. Går inn i klasserommet, holder en forelesning, går ut igjen. Det går ikke an altså.

Med tanke på for eksempel Overlands (2007) lærerstiler ville en slik lærer kunne karakteriseres som *autoritær* eller *forsømmende*, avhengig om læreren har kontroll på elevenes læring eller ikke. Mens den autoritære lederen innehar denne kontrollen, mangler den hos den forsømmende. En annen nevner også denne feilen med å ta foreleserrollen, slik at en glemmer at en må ha en relasjon til de elevene som sitter der:

Jeg tror vel i utgangspunktet at hvis du ikke engasjerer deg og du tror at du skal gå inn og forelese og dra ut igjen uten å ha noen relasjoner til de elevene, så bommer du totalt. Da er det mislykket. Alt.

Dersom man som lærer mangler erfaring og skal undervise, er det raskt å gå i ”fagfellen”. Man blir så fokusert på planer, rapporter og alt man må rekke å gå gjennom i løpet av skoleåret, at man ”glemmer” elevene. Dette kan man også se i Dreyfus og Dreyfus’ (1991) sin

modell for menneskets læreprosess. Som nybegynner er man bundet av læreboken og ikke forankret i den virkelige situasjonen, og på den måten blir det ekstra utfordrende å fokusere på både fag og elever. Å unngå denne ”fellen” kan være vanskelig for mange, men bevisstgjøring er viktig for å kunne registrere det dersom det skjer. Økt erfaring vil etter hvert føre til økt kompetanse med tanke på å mestre både fag og elever.

Dette med mangel på forberedelse og planlegging nevnes også som en feil man kan gjøre:

Det har jo mye med forberedelse å gjøre da. Man kan jo ikke la være å si det. At skal man være lærer, så må man jo faktisk være forberedt. Så på den siden at du kan ha for mye faglighet, så kan du også ha for lite. At det rett og slett blir slik at elevene gjennomskuer deg og skjønner at du ikke kan noen ting. Det blir det jo ikke noe bra opplegg av.

Den planleggingen som kreves, handler ikke bare om å planlegge sine egne timer, men i tillegg engasjere seg i det som skjer utenfor ditt eget klasserom:

Godt forberedt, ha gode undervisningsplaner, få gjennomført det i lærerteamet, ta opp de diskusjonene. Altså, du må engasjere deg i elevenes ve og vel, og i deres læring og læringsprosess. Hvis du ikke gjør det, så er du ute. Da har du ikke noe i skolen å gjøre, etter min mening.

Jeg tror de fleste som har drevet med undervisning i noen år, må innrømme at de ikke alltid har møtt like forberedt til skoletimer. Men, som det sies i sitatene over; planlegging er viktig. Man må forberede seg på hva man skal gjennom i løpet av timen, og man må tenke gjennom hvordan man i praksis skal gjennomføre. Dersom man legger ned en god jobb i planleggingen, kan man unngå den omtalte ”fagfellen”, slik at man i tillegg til faget klarer å fokusere på elevenes ve og vel. En av informantene sier tidligere at enkelte ganger skjer det ting i klasserommet som gjør at man ikke får gjort det man i utgangspunktet hadde tenkt. Dette viser til at samtidig med å være godt forberedt som lærer, må man inneha evnen til å være fleksibel dersom elevrelaterte hendelser krever det. Ting blir ikke alltid som planlagt, og det må man kunne håndtere. Dersom man ser på Overlands (2007) lærerstiler, vil de lærer som i slike situasjoner er opptatt av elevene, kunne karakteriseres som *autoritativ* eller *ettergivende* avhengig av om de har kontroll på elevenes læring eller ikke. En autoritativ lærer vil ha denne kontrollen, mens en ettergivende mangler den.

4.2.3 Hvordan hjelpe de lærerne som ikke mestrer?

Alle informantene kjenner til lærere som ikke har mestret det å etablere gode relasjoner til elevene sine, og har tanker rundt hvordan man kan hjelpe disse. I intervjuet med rektoren spør jeg om relasjonskompetanse er et individuelt ansvar eller et ledelsesansvar. På dette svarer han:

Hvis du spør slik, så blir jeg svar skyldig, ved å si at det ikke er noe i skolen som er et individuelt ansvar. Jeg kommer ikke på noe... Altså, jo... Ikke engang personlig hygiene hos læreren er et personlig ansvar alene. Det er selvfølgelig alltid personlig også, men dersom jeg tror at det er den enkelte lærer som skal sørge for at han lykkes, da kan jeg sitte på kontoret og håpe på at det foregår en god praksis der ute.

Dette svaret viser at relasjonskompetanse ikke bare skal være opp til den enkelte lærer, men også et område som ledelsen ved skolene må ta ansvar for. Denne rektoren er opptatt av dette, og deltar i følge seg selv aktivt i personalet for å jobbe med relasjonene. Jeg følger opp dette svaret med å spørre hva han vil gjøre dersom en lærer henvender seg til ham for å få hjelp med tanke på relasjonsbyggingen. Han sier det er mange måter å gjøre dette på, men en mulighet er å være med læreren inn i klasserommet og se hva som foregår:

Prøve å være tolærer med læreren for å ta læreren med i kommunikasjonen (...) Så kan vi i etterkant snakke om hva som skjedde. Og så kan vi snakke om hvilken verktøykasse er det vi skal bruke for å gjøre noe med dette. Helt konkret vise læreren hva han skal gjøre, og være med videre.

En annen mulighet han nevner, er at en lærer kan få en pause fra en klasse for en periode, slik at han får hentet seg inn. I denne pausen kan andre forsøke å gå inn for å etablere de nødvendige relasjonene slik at det er noe å bygge videre på når den aktuelle læreren kommer tilbake. I følge rektoren er det mange som sliter med denne kommunikasjonen år etter år:

Men de må bli sett, og de må bli heiet på, og de må bli løftet. For det verste vi gjør med den typen lærere, er at en leder sier at denne læreren fungerer ikke (...) Så jeg er veldig tålmodig når jeg ser at det er muligheter, men når jeg ser at dette ikke går, da er jeg tydelig på at her bør vi finne på noe annet. Men den verste idiot, unnskyld uttrykket, skal likevel ha en formell og en menneskelig behandling. Altså, arbeidsmiljøloven, alle rettigheter gjelder også for dem.

Man kan tolke ut fra svaret at det finnes flere måter å tilnærme seg disse utfordringene på. Jeg opplever at jo mer erfaring man får gjennom å arbeide med mennesker, jo mer innser man at det ikke finnes ett enkelt svar på disse spørsmålene. Man må finne det hjelpealternativet som

er det beste for den enkelte, og ingen skal avskrives uten at ledelsen har gjort ”alt” for å hjelpe vedkommende.

Jeg spurte også informantene hvordan de tenkte at man kunne hjelpe de lærerne som ikke mestret. Alle nevner dette med å ha støtte rundt seg eller å ha noen de kan gå til. En støttende avdeling er et alternativ:

For nyutdanna lærere så kan jeg tenke meg at det er viktig å ha en sånn avdeling hvor man er på en måte støttende og hjelpende og sånn. Det har vi alltid hatt, vi er en liten avdeling med bare 4-5 stykker. Så det har vært veldig greit, sånn at du kan snakke med folk om alt.

Et annet råd er å henvende seg til skoleledelsen for hjelp:

Jeg ville råde deg til å gå til ledelsen, administrasjonen, avdelingslederen på den skolen du er ansatt og si at dette her er vanskelig for meg. Og hvis du ikke har opprettet en fadder eller en sånn nyansattgruppe, så må du spørre om det er mulig. Eller du kan få en mentor. Og at det er veldig viktig å kunne ta dette opp tidlig og ikke la dette gro inni deg slik at det vokser til et stort fjell.

Et tredje alternativ er et forslag som alle skoler burde ta til etterretning:

Jeg mener at som fersk lærer bør alle ha en fadder eller bør ha en gruppe de tilhører ved en skole. For noen opplever det som å bli kastet til ulvene, og det kan være veldig tøft.

Samtidig er informantene tydelige på at det å være lærer kan være en utfordrende jobb for mange, og at en del må jobbe med seg selv for å klare å mestre de ulike utfordringene. En av informantene sier dette om hva som kreves:

Du må rett og slett skrubbe disse kantene, det at du tåler at ting kan være ubehagelige. Du må tåle å ha veldig mange baller i luften samtidig, og du må tåle at ikke du vet alt. Men du skal være rimelig trygg på hvem du er, men jeg tror det er veldig viktig at du som lærer ikke har mye prestisje på alle disse tingene når du starter, men at du rett og slett er ydmyk i at det kan hjelpe å støtte hverandre i et team.

I forhold til å hjelpe de som sliter, opplever jeg at informantene viser stor forståelse. Svarene de gir, viser at de opplever det som viktig at både kolleger og ledelse støtter opp om dem som trenger hjelp, og at de oppfordrer de som sliter, til å søke hjelp. Samtidig gir de uttrykk for at det å være lærer krever en god del av den enkelte, og man må jobbe med seg selv for å ”skrubbe kantene”, som informanten uttrykker det. Som lærer skal du behandles med respekt både fra ledelse, kolleger og elever, samtidig som du må utvikle tykk hud som tåler en del. En

kan ikke ta alt personlig, eller ta seg nær av alle kommentarer som måtte komme. Dette samsvarer med det Døske (2009) sier, nemlig viktigheten av kunnskap for å kunne analysere de relasjonelle fenomener som oppstår i samspillet mellom lærer og elev. Denne kunnskapen kan hjelpe slik at man klarer å forholde seg profesjonelt med tanke på de utfordringene man møter, og unngå å ta alt personlig.

4.3 Sammenfattende drøfting av problemstillingen

Dersom man som lærer møter utfordringer man ikke mestrer, er det viktig og nødvendig å få hjelp. Det man fort etterlyser i slike situasjoner, er en "smørbrødtype" med gode råd som forteller hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Som tidligere sagt så skjønner man etter hvert som lærer at slike enkle løsninger ikke finnes, for det er ikke én enkel ting som fungerer for alle. Man må se på seg selv som lærer og finne ut: Hva vil fungere for meg? Det kan være ulike ting, men det må uansett være noe du som lærer har tillit til og tro på. I dette prosjektet har jeg forsøkt å samle tanker og ideer fra lærere som har flere års erfaring, slik at deres kunnskap forhåpentligvis kan hjelpe andre lærere som ikke er like rutinerte. Selv om man ikke kan forvente en oppskrift på hvordan man skal bygge relasjoner, finnes det mange gode råd man kan vurdere å benytte seg av.

Det å være relasjonskompetent henspiller på måten læreren legger til rette for at elevene blir sett og forstått, og hvordan læreren samhandler med elevene og systemet rundt dem for å sikre at elevene får det utbyttet de skal ha av skolegangen sin (Arnesen, 2004). Fokuset her blir dermed lærerens arbeid i klassen og lærerens samhandling med eleven. Det følgende er en drøfting av problemstillingen basert på forskningens funn.

Det å være lærer i videregående skole er, som jeg har sagt tidligere, ikke en jobb for alle. Ikke nødvendigvis fordi man må inneha noen spesielle eller unike ferdigheter for å bekle rollen, men fordi man må ønske det. Man må ha et engasjement for jobben, og man må like å omgås ungdom. Selvsagt kan man komme seg gjennom et yrkesliv uten å ha et engasjement, men verken jeg eller informantene mine tror dette vil resultere i gode pedagoger. Som forutsetning for å klare å skape gode relasjoner til elevene sier alle mine informanter at man må like jobben, like fagene man har, og man må like å arbeide med aldersgruppen. Med andre ord må man føle at den jobben man gjør er viktig og man må uttrykke en yrkesstolthet.

De aller fleste av oss ønsker å gjøre en best mulig jobb innenfor det yrket vi har. Vi ønsker blant annet å bli sett, vi ønsker å få ros og vi ønsker å mestre. Dette gjelder selvsagt for lærere også, og jeg tror de fleste lærere ønsker å fremstå som dyktige i faget sitt. Som lærer er du nesten alltid under vurdering, og mange har store forventninger til den jobben du gjør. De forventningene som florerer, gjør jobben krevende, og derfor er det viktig å være bevisst på hva lærerrollen krever. Informantene forutsetter at lærere skal være åpne for tilbakemeldinger. Som lærer må man akseptere at man blir vurdert fortløpende i hver eneste time, og man må lære seg å håndtere tilbakemeldingene på best mulig måte. Man skal absolutt kreve at eventuell kritikk skal være konstruktiv og bli overbrakt på en riktig måte, men denne tilbakemeldingen kan være med på å utvikle den enkelte lærer. Det å gå inn i klasserommet med en høy toleranse for tilbakemeldinger, enten de er positive eller negative, skaper en åpen kommunikasjon mellom lærer og elev og kan bidra til å øke elevenes tillit til læreren.

Det å gå inn i klasserommet og ta føringen kan være en stor utfordring for mange, spesielt dersom man mangler erfaring. I det man går inn, må man tørre å ta ledelsen, og vise elevene at man mestrer rollen. Alle informantene nevner dette som sentralt, og som avgjørende for å utvikle gode og trygge relasjoner til elevene. Som jeg har vært innom tidligere, er læreren leder i kraft av sin stilling, men det er likevel avgjørende at elevene aksepterer læreren som lederen (Overland, 2007). Det hjelper lite å si at man er sjefen dersom ingen andre opplever det på samme måte.

Kravet til det faglige nivået i den videregående skolen er høyt, slik at man som lærer må inneha tilstrekkelig kunnskap. Det å oppleve trygghet i faget sitt gjør jobben med tanke på relasjonsbyggingen lettere, for man slipper å bruke all kapasitet på å fokusere på fagene. Dersom alt fokus blir på fag glemmer man å se den enkelte elev, og man blir bare opptatt av fagplaner, prøver og vurdering. Planlegging av timene er dermed en forutsetning for å klare å fokusere på andre ting enn tavle og lærebok.

Et forslag til alle lærere fra en av informantene er å fokusere på å lære seg elevenes navn fra begynnelsen av. Dette kan man si skiller den læreren som er relasjonsorientert, fra den som er oppgaveorientert (Spurkeland, 2005). Gjennom å kunne elevenes navn oppnår læreren mye av den makten man trenger for å være en tydelig og god leder. Dersom du i klasserommet for eksempel opplever uønsket atferd og da kan tiltale elevene med navn, tar du fra dem

muligheten til å være anonyme, og vil på den måten unngå at enkelte kommer unna med ting de ellers ville ha gjort. En utfordring, selv for mange lærere som er svært opptatt av å lære seg elevenes navn, kan være den flerkulturelle bakgrunnen mange elever har. Mange klasser består av elever fra ”hele verden” som den ene informanten sa, og dette innebærer at mange har navn vi ikke kjenner til. Det er enklere for mange lærere å lære de ”typisk norske” navnene, hvilket kan føre til at barn med ”utenlandske” navn føler seg ekskludert og lite sett av læreren. Tankekorset er at det i tillegg er flest gutter med innvandrerbakgrunn som faller fra i den videregående opplæringen (Statistisk sentralbyrå, 2010).

Proaktiv klasseledelse innebærer, til forskjell fra reaktiv ledelse, en aktiv og planlagt innsats for å skape et godt sosialt og faglig læringsmiljø, og å hindre uønsket atferd før denne oppstår (Nordahl & Manger, 2005). Det å være i forkant og tenke forebyggende anser jeg som et godt utgangspunkt for å være en god pedagog. Det er på bakgrunn av en slik ledelse jeg anser relasjonskompetansen som svært viktig. Det å føre en proaktiv ledelse krever at læreren er en god observatør, slik at han eller hun virkelig ser hva som skjer i klasserommet. Dette er kun mulig dersom man engasjerer seg i elevene sine. Relasjonskompetansen innebærer at læreren er god til å lytte, at læreren ser enkeltmenneskene, at læreren er empatisk og byr på seg selv. Man må finne balansen mellom å være personlig uten å bli for privat. Den ene informanten oppsummerte dette på en god måte ved å si at læreren må ”lyse opp sin egen banehalvdel”.

Kommunikasjonen i klasserommet er viktig. I følge Bateson (1979) kommuniserer man alltid, og uansett hvor mye man forsøker, klarer man ikke unngå å kommunisere. Dialog mellom to eller flere er den vanligste kommunikasjonsformen i klasserommet, og mye av relasjonene bygges gjennom denne. Som lærer må man skape trygghet i klasserommet slik at dialogen og den øvrige kommunikasjonen blir velfungerende. Man må være bevisst på å opprettholde dialog med elevene; la dem fortelle og spørre om det som er viktig for dem, og skape en toleranse for at alle har rett til å ytre sin mening. En måte å etablere og utvikle gode relasjoner på kan være å samle elevene i plenum, for eksempel i en ring. På den måten er alle inkludert, og man har øyekontakt med hverandre. Når man er samlet på denne måten kan man ta opp tema som er vanskelige, for eksempel dersom enkelte blir plaget eller mobbet. Hyppigheten kan variere; der enkelte velger både å begynne og å avslutte dagen i sirkel, velger andre å gjøre det ukentlig eller sjeldnere. Det å evaluere er også en aktivitet som er egnet, dersom man sitter i sirkel. På denne måten kan man få elevene aktivt inn i undervisningen og få dem

til å reflektere over egen hverdag. Gjennom en slik dialog kan elevene forklare hva de er fornøyd med, hva de er misfornøyd med og hvilke forslag de har til endringer.

Det er som sagt mange forventninger knyttet til lærerrollen, men det må det også være til elevrollen. Jeg tenker at vi alle trenger forventninger knyttet til det vi gjør, og at dette er med på å øke motivasjonen for ytelse, hvilket har blitt styrket gjennom informantenes utsagn. Implisitt i det å ha forventninger til eleven uttrykker vi som lærere en tro på eleven, for de vi ikke tror på, forventer vi heller ikke noe fra. Forventningene må være mulige for eleven å innfri, og som lærer er det dermed viktig å kartlegge elevenes nivå innen man begynner undervisningen. Man kan ikke forutsette at alle elevene skal ha en viss type kunnskap med seg fra tidligere skolegang, man må sjekke ut hva de kan, og legge listen for det faglige nivået deretter. Dersom elevene ikke innehar den forventede kompetansen når de kommer i videregående skole, må man begynne der de er. Det hjelper ikke å si at dette skulle de kunnet fra før, dersom det viser seg at dette ikke er realiteten. Hvis man ikke har elevene med seg i undervisningen, er både tiden og ressursene bortkastet. Læreren må være tydelig på hvilke forventninger som stilles til elevene, og være klar på hva som kreves av den enkelte. Forutsigbarhet blir dermed et sentralt begrep her, slik at elevene er forberedt og godt informert om hva som skal skje. Det må også være forutsigbarhet med tanke på hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene, og forutsigbarhet i forhold til innleveringer, orden og oppførsel. I følge Bateson kommuniserer vi alltid om både innhold og forhold (Ulleberg, 2004). Gjennom å ha tydelig etablerte forventninger og forutsigbarhet kan man skape trygghet i kommunikasjonen som igjen vil være positivt for læringen.

Det å bedrive forelesning kan man gjøre på høyskoler og universitet, men det er en dårlig løsning i den videregående skolen. Man må legge ned mer arbeid i planleggingen av gjennomføringen, og man må ha alternative arbeidsmåter til ulike emner. Hva som egner seg best av prosjekt, individuelle oppgaver eller gruppeoppgaver vil avhenge av type tema og valg av tilnærming. Når det gjelder å tilegne seg kunnskap, finnes det mange måter å lykkes på, og læring kan skje gjennom ulike tilnærminger. Det viktigste er at man legger oppgavene på et nivå som gjør at elevene får en opplevelse av mestring. De fleste klasser består av elever som befinner seg på ulikt nivå både faglig og sosialt, og derfor er det viktig å finne oppgaver som er tilpasset de enkelte elevene, og som er overkommelig for alle. For å motivere elevene ekstra er det viktig med felles evaluering av det man har gjennomført, slik at elevene får delta

i bestemmelsen av hva de påfølgende timene skal inneholde. Vi har alle måter vi foretrekker å jobbe på, og lærerens utfordring er å aktivisere elevene til å ta stilling til hva de profiterer på. Ved å høre på elevene i tillegg til egen oppfattelse vil man få variasjon i undervisningen, noe som kan være med på å motivere elevene.

Konflikter mellom elever er det mye av i grunnskolen, og mye tid går med på å ordne opp i situasjoner fra friminuttene. I den videregående skolen får man ikke det samme forholdet til konflikter mellom elever, men man må likevel ikke tro at disse ikke finnes eller at man som lærer ikke har ansvar knyttet til disse konfliktene. Uansett hvilket trinn man underviser på, må man være forberedt på at konflikter vil oppstå, og mange lærere sliter med å håndtere disse. Jeg har som tidligere sagt ikke fokusert mye på konflikter, men det som er viktig, er at man må være forberedt på å ha en dialog dersom slike situasjoner oppstår. Man må sette av tid til elevene på mange områder, men spesielt viktig er det i situasjoner der det er fare for konflikter som kan eskalere. Slike konflikter kan i verste fall føre til mobbing av elever, og dette må man som lærer være oppmerksom på. Gjennom elevsamtaler kan man fange opp ulike faresignaler, og man kan ta opp ulike utfordringer med den enkelte. Ungdom i videregående skole er i en alder der hormonene bruser, rus og seksualitet skal utprøves, og venner og kjæresten er viktigere enn det meste. Dersom man opplever for eksempel uro i klassen eller elever som ikke følger de instruksene de har fått, er det naturlig for læreren å gi beskjed om at dette ikke er akseptabel oppførsel. Det er likevel viktig å være bevisst på ikke å gjøre elevene forlegne foran medelever, for da vil de stort sett reagere med opposisjon, og man oppnår lite som lærer. Dersom en elev trenger rettesettelse utover det som er ”vanlig” å komme med i klasserommet, bør man ta en samtale med eleven på tomannshånd. På denne måten vil man mest sannsynlig få en bedre dialog, og en dialog som kan være løsningsorientert i motsetning til konfliktskapende.

I grunnskolen er det vanlig å ha et nært samarbeid med foreldre og foresatte, mens i den videregående opplæringen avtar denne kontakten. Flere av mine informanter sier at det å hente inn foreldre og foresatte dersom det er problemer i en klasse, er viktig for dem. Det er kanskje viktig å tenke mer slik også i den videregående opplæringen, sånn at elevene opplever at skolen og foreldrene er i dialog med hverandre kontinuerlig, på samme måte som man er vant til fra grunnskolen. Dette vil jo være aktuelt for de elevene som er under 18 år, for etter dette er de myndige og tar selv sine avgjørelser i forhold til egen skolegang.

5.0 Avslutning

Det å være klasseleder er en omfattende jobb, og det er ikke en rolle som kan avgrenses på en enkel måte. Den er omfattende og krever mye kompetanse både innenfor det faglige, det didaktiske og det pedagogiske. Mitt ønske har vært å fokusere på relasjonsbyggingen, for gjennom relasjonene å kunne legge et grunnlag for elevenes læring. Ambisjonen for dette prosjektet var å skape noe som lærere kunne ha nytte av, og som kunne være til hjelp for de lærerne som opplever det å jobbe med relasjoner som vanskelig. Med bakgrunn i frafallet på den yrkesfaglige studieretningen i videregående opplæring ble fokuset lagt på denne elevgruppen og deres lærere, og jeg ønsket å finne ut hvordan man som lærer kunne etablere og utvikle gode relasjoner til elevene.

En annen grunn for valg av tema var egen erfaring fra arbeid med barn og ungdom som har gitt meg en stor tro på at det å jobbe med relasjoner er svært viktig og gir resultater. Med begrepet relasjon viser jeg til hva slags oppfatning eller innstilling ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland, 2007). Det er viktig at elevene opplever skolegangen sin som positiv og nyttig, og de elevene som opplever at læreren bryr seg om dem, har en mer positiv innstilling til skolen enn de som ikke opplever det slik (Overland, 2007). Vi har alle en oppfatning av hvem vi er, og hvordan vi er som personer. Mye av denne oppfatningen er dannet gjennom vår skolegang, og derfor får skolen vidtrekkende konsekvenser for den enkelte med tanke på tro på egne evner, lærelyst og selvrespekt (Arnesen, 2004). Forskningen viser til viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev med tanke på elevenes trivsel, motivasjon og læring. På den måten kan fokus på relasjonsbygging virke forebyggende for frafall i den videregående opplæringen, ettersom elever med gode relasjon til lærer har en mer positiv innstilling til skolen enn de som ikke har det (Overland, 2007).

Relasjonskompetanse er ikke noe man utvikler gjennom å sitte på skolebenken, men noe som utvikles gjennom gjentatt trening. Man må være i situasjoner med mennesker og prøve ulike tilnærminger som man senere evaluerer og analyserer. Denne erfaringen vil gradvis være med på å øke kompetansen. Dette betyr ikke at teori er uviktig i denne sammenhengen, for det er gjennom teorien vi danner oss en forståelse av hvordan relasjonene etableres og utvikles. Teorien er det vi bruker for å begrunne vår tilnærming, og det er i tillegg teorien som hjelper

oss til å forstå hvorfor vi må bruke ulike tilnærminger. I dette prosjektet har jeg vært opptatt av å formidle viktigheten ved å bruke både teori og praksis, og samtidig prøvd å sette dem sammen til en omfattende kompetanse for bruk i skolen. Gjennom prosjektet har jeg erfart at informantene sitter på en stor kunnskap om hvordan man rent praktisk skal forholde seg til elevene, og samtidig kan de begrunne sine handlinger ved å ha en solid teoretisk bakgrunn. På denne måten viser de at det å være lærer ikke bare er ”sunn fornuft”, men også krever en teoretisk bakgrunn som kommer til uttrykk gjennom refleksjon.

Resultatene jeg har kommet frem til gjennom denne prosessen, er mange. Alle mine informanter er opptatt av relasjonsbyggingen i klasserommet, og alle jobber mye for å skape gode og trygge relasjoner både mellom lærer og elev, og mellom elevene. Funnene gir ikke et fasitsvar på problemstillingen, for det mener jeg ikke finnes. Jeg har likevel presentert ulike måter å tenke på, og ulike forslag til hvordan man kan jobbe som lærer. Disse forslagene er ment som en veiviser til lærere som føler at de trenger dette, og kan illustreres med et ”buffé-bord” der hver enkelt lærer får forsyne seg ut fra eget ønske og behov.

Min intensjon var å finne ut på hvilken måte lærere på yrkesfaglig studieretning kunne etablere og utvikle gode relasjoner til elevene sine. Gjennom prosjektet har jeg fått en oppfatning av at relasjonskompetanse for lærere i den videregående opplæringen består av enkelte ”allmenngyldige prinsipper” som er universelle uansett hvilke elever man har. Dermed vil ikke funnene karakteriseres som unike for den yrkesfaglige opplæringen. Selv med de eldre elevene i grunnskolen anser jeg at relasjonskompetansen som er redegjort for, kan benyttes. Skillet mellom å være lærer på yrkesfaglig i forhold til studiespesialiserende oppfatter jeg dermed som minimal med tanke på lærerens relasjonskompetanse, og jeg har ikke klart å finne avgjørende indikasjoner på noe annet. Gjennom intervjuene får jeg inntrykk av at atferdutfordringene er større på yrkesfag enn på studiespesialiserende, og det at frafallet statistisk sett er større, vet vi fra før. Samtidig har lærere på yrkesfag færre elever i klassen, i tillegg til at de tilbringer flere timer sammen med disse elevene per uke.

Gjennom mitt kvalitative intervjuprosjekt med fem informanter har jeg ikke grunnlag for generalisering. Jeg kan ikke uttale meg om innsatsen til lærere i den videregående opplæringen, og jeg kan heller ikke si noe om innstillingen til den enkelte lærer. Det eneste jeg kan fastslå i etterkant, er at det finnes mange lærere i den videregående opplæringen som

bryr seg om elevene sine, og som jobber hard for å skape gode forutsetninger for dem både faglig og sosialt. Ved hjelp av informantene er det forsøkt å frembringe og organisere kunnskap om relasjonsbygging, slik at hver enkelt som leser dette, selv kan bedømme hvor holdbar generaliseringen er.

Det å avslutte et masterprosjekt er en følelsesmessig blanding av vemod og fryd. Gleden er stor over å ha kommet i havn, men vemodet er med tanke på hvor mange spørsmål man sitter igjen med. Dette prosjektet kunne fortsatt lenge enda, og det kunne blitt flere tanker og ideer rundt det å etablere og utvikle gode relasjoner. Dersom jeg skulle fortsatt forskningen, ville jeg tatt elevperspektivet aktivt inn, slik at også eleven kunne fått gitt uttrykk for deres opplevelse av tema. I tillegg til å benytte intervju ville jeg valgt å gjennomføre observasjoner i ulike klasserom, for på den måten få et inntrykk av hvordan relasjonsbyggingen foregår ute i praksisfeltet. Det jeg opplever at vi trenger er en kartlegging av lærere og elevers forventninger til skolen, til seg selv og til andre. Gjennom en slik kartlegging ville det synliggjøres hvor vidt vi lever opp til forventningene, og i hvilken grad de forventningene vi har er realistiske. På bakgrunn av en slik kartlegging kan kommunikasjonen forbedres, og man kan etablere og utvikle gode relasjoner mellom lærere og elever.

Kunnskapsministeren har også nylig uttalt at kampen mot frafall i den videregående opplæringen er noe av det viktigste innenfor hennes arbeidsområde. I programmet Brennpunkt på NRK, 11.05.10, svarte Kristin Halvorsen følgende på spørsmålet om hva hun konkret gjør:

Jeg har invitert alle utdanningssjefene rundt omkring i fylkene til et systemisk samarbeid gjennom 3 år. Vi må ha et felles statistikkgrunnlag, vi må sette oss klare mål for hvordan vi skal få opp gjennomføringen i hvert fylke, og en nasjonal målsetting. Og så må vi ha et system for å utveksle gode erfaringer.

Hva dette systemiske samarbeidet vil resultere i, og hvilke effekter det eventuelt vi få, vil fremtiden vise. Målet med et system der gode erfaringer kan utveksles, tilsvarer mitt mål med dette prosjektet. Ønsket er at de lærerne som ikke mestrer å etablere og utvikle gode relasjoner til elevene, skal finne hjelp hos de lærerne som innehar kompetansen, og som har gode ideer til tiltak som kan fungere. Det å hindre frafallet i den videregående opplæringen er ingen enkel jobb, men et omfattende og systematisk arbeid som vil kreve innsats fra flere

regjeringer de kommende årene. Håpet er at man etter hvert vil se en tverrpolitisk plan for dette arbeidet, slik at det vil utvikles tilfredsstillende løsninger uavhengig av hvilket parti kunnskapsministeren tilhører.

God tilbakemelding fra informantene har vært motiverende for gjennomføringen av prosjektet. Det at de involverte opplever en gevinst ved å delta, er positivt, og det som uttrykkes, er nytten av å få lov til å reflektere høyt rundt disse temaene. Denne responsen forteller meg at samtaler og refleksjon er viktig for lærere, og en måte å organisere dette på, kan være gjennom en kollegabasert veiledning. På denne måten får erfarne og uerfarne lærere gjennom dialog utvekslet erfaringer og kunnskap som vil være utviklende for den enkelte lærer så vel som for fellesskapet. På bakgrunn av dette kan man spørre seg om det er ønskelig at lærere opplever at de kommer opp på det nivået Dreyfus og Dreyfus (1991) kaller ekspert virtuos, der man går over til å gjøre det som vanligvis virker uten analytiske overveielser. Så lenge man jobber med mennesker, vil det være flere løsninger på utfordringene, og disse alternativene må man være bevisste i forhold til. Min forskning viser at samarbeid og refleksjon med kolleger, lærerens faglige dyktighet i tillegg til gode relasjoner til elevene, verdsettes høyt hos informantene.

Litteraturliste

- Aasen, P., & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. London: Wildwood House.
- Befring, E. (1998). *Forskingsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- .Brennpunkt (2010), [TV] *Å lære eller ikke lære*, Vibeke Haug (Redaktør), Dokumentar: Norsk Rikskringkasting
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008), *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*, Prosjekt nummer 95200768, København
- . Debatten. (2010) [TV] R. Sletthagen (Redaktør), *Debatt*: Norsk Rikskringkasting.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise: den bristede drøm om tænkende maskiner*. [København]: Munksgaard.
- Dæhlen, M., Hagen, A., & Hertzberg, D. M. (2008). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv, Delrapport 1, Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Vol. 2008:27). Oslo: FAFO.
- Døske, B. (2009). Relasjonen som bærende element i spesialpedagogisk arbeid. *Spesialpedagogikk*, 2/ 9.
- E.R. Hilgard, R. C. A., R.L. Atkinson. (1971). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Kjell Skogen & Kåre Fugleseth (Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Goodson, I. F. (2000). *Livshistorier: kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Halvorsen, K. (2010). Mer yrkesretting gir mindre frafall Retrieved 04.02.10, http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-frafall-.html?id=592763
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanssen, S. S. (2010, 06.02.10). Advarer mot mindre teori, *Dagsavisen*, p. 2.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Oslo: Fafo.
- Ihlen, B.-M., & Ihlen, H. (2003). *På seg selv kjenner man ingen andre: om kommunikasjon og teambygging*. [Oslo]: Cappelen.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer: innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- . Klasse 10B (2010) [TV] H. Å. Hanssen (Redaktør). M. Østli (Produsent). Norge: Strix television.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2006) Kunnskapsløftet: Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring, URL hentet 06.04.10 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (J. R. Tone Anderssen, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 19-78). Oslo: Unipub AS.
- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet - i møtet med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk*, 1/10.

- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Norges offentlige utredninger (NOU) 2008:18 *Fagopplæringa for framtida*, Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltningen
- Norges offentlige utredninger (NOU) 2009:10 Fordelingsutvalget, Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltningen
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova (2005). *Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer*, Oslo: PEDLEX, Norsk skoleinformasjon
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- P.L. Schindler, C. C. T. (1993). The Structure og Interpersonal Trust in the Workplace. *Psychological Reports*, 73, 10.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sandemose, A. (1933). *En flyktning krysser sitt spor*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Schultz, S. E. S. (1987). *A History og Modern Psychology*. San Diego.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statistisk Sentralbyrå (2005), *Størst frafall i yrkesfag*, URL fra 11.05.10: <http://www.ssb.no/vgogjen/arkiv/art-2005-09-22-01.html>
- Statistisk Sentralbyrå (2009), *Starter på yrkesfag, ender med studiekompetanse*, URL fra 11.05.10: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/index.html>
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Turmo, A., & Aamodt, P. O. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole: en kartlegging* (Vol. 29/2007). Oslo: NIFU STEP.

Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - medhistorier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforl.

Wennberg, B., & Norberg, S. (2005). *Klasseromsledelse*. [Oslo]: Damm.

Vedlegg 1:

Til aktuelle informanter

Mitt navn er Laila Faksvåg-Fleines, og jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Min veileder er Jan Stålhane ved Høgskolen i Akershus.

Hovedtema for min masteroppgave er relasjonskompetanse, og relasjonen mellom lærer og elev. I denne forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere tilknyttet yrkesfag i videregående skole for å kartlegge ulike erfaringer og meninger tilknyttet dette med relasjonsbygging i klasserommet. Bakgrunnen for valg av yrkesfag og videregående skole ligger i debatten som har vært rundt atferdsproblemer og frafall/bortvalg i vgs.

Spørsmålene vil omhandle hva lærerne selv tenker som viktig for å etablere gode relasjoner til elever. Hvilke ferdigheter bør relasjonskompetansen inneholde, og hvilke krav kan man stille til lærere i forhold til dette tema? Problemstillingen min er: "Hvordan kan det etableres og utvikles god relasjon mellom klasseleder og elev?" Jeg ønsker å tilnærme meg dette med en praktisk innfallsvinkel som kan hjelpe lærere som "sliter" med å oppnå gode relasjoner, for eksempel nyutdannede.

Under intervjuet kommer jeg til å bruke lydopptaker og ta notater. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Resultatene vil bli anonymisert og vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner.

Det er til enhver tid frivillig å være med, og du kan når som helst trekke deg. Alle dine data vil bli umiddelbart bli slettet dersom du trekker deg.

Dersom du er villig til å delta på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen og leverer til meg.

Har du spørsmål tilknyttet denne henvendelsen eller ønsker mer informasjon, kan du nå meg på telefon xxx xx xxx, eller mail: lffleines@xxx.com.

Med vennlig hilsen

Laila Faksvåg-Fleines

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon vedrørende gjennomføring av forskningsintervju angående læreres relasjonskompetanse i klasserommet, og sier meg villig til å delta i prosjektet.

Navn:

Dato:

Telefon:

Mail:

Signatur:

Vennligst returner denne til meg når den er ferdig utfylt, på forhånd takk.

Mvh Laila Faksvåg-Fleines

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Informere om først:

Først vil jeg snakke om dine tanker og meninger rundt relasjoner til elevene, og til lærerens relasjonskompetanse. Ute etter ulike spontane tanker, så ingen riktige eller gale svar!

Deretter vil jeg komme inn på noen emner som jeg har kategorisert med tanke på min analyse av relasjonskompetansen. Her vil jeg høre hva du tenker praktisk i jobben, og hva som kan gjøres. Vær så konkret du ønsker, og bruk gjerne eksempler fra egen hverdag.

Spørsmålene vil overlappe, og jeg stiller oppfølgingsspørsmål hvis det er noe jeg ønsker du skal utdype. Du må gjerne spørre underveis dersom noe er uklart.

Ønsket er at dette skal være en samtale rundt hvordan for eksempel nyutdannede eller usikre lærere kan etablere og utvikle gode relasjoner til elevene sine.

Tema: Relasjon og relasjonskompetanse, klasseledelse og lederrollen, kommunikasjon og frafall i den videregående opplæringen.

1. Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?

- Eventuelt få til å nevne noen ferdigheter dersom ikke dette kommer frem.

2. Hvordan tenker du man kan og bør balansere klasselederrollen mellom det faglige og det sosiale?

3. Hva kan man forvente av en lærer i videregående skole?

4. Har du selv opplevd å gå utover det som egentlig kan forventes av deg som lærer? (Hvis nei: Har du eventuelt opplevd andre lærere som har gjort dette?)

- Hvis ja, gi eksempel.
- Hvis ja, hvordan ble dette mottatt av kolleger?

5. Hva ser du på som de største utfordringene med tanke på å bygge relasjoner til elever i den videregående skolen med tanke på alderen de er i?

Informasjon til informant:

De påfølgende tema har jeg satt opp for å få en praktisk retning i min oppgave. Derfor ønsker jeg å høre hva du tenker om de følgende tema. Her kan du både komme inn på hva

du selv gjør, eller du kan si noe om dine tanker rundt hvordan ting bør være, ut fra lærerrollen. Utgangspunktet er uansett lærerens rolle, og lærerens relasjonskompetanse.

6. I lærerjobben, hvordan kan en jobbe med tanke på:

- 6.1 Tillit? (Det at elevene stoler på deg som lærer)
- 6.2 Kommunikasjon/dialog? (Hvordan kommunisere med elever? Eksempelvis med irettesettelse, tilbakemelding, ro i klassen, unnasluntring fra oppgaver)
- 6.3 Utvikling/motivasjon? (Hvordan hjelpe elevene til å utvikle seg selv? Hvordan legge til rette for å gjøre dem motiverte, for eksempel med tanke på frafall).

7. Med målet: flere elever på yrkesfag skal fullføre videregående skole. Hva tenker du kan gjøres av den enkelte lærer?

8. Tenker du at det finnes noen typiske utfordringer som enkelte lærere ikke mestrer, slik at de kommer galt ut med tanke på relasjonsbygging til elevene? Finnes det noen "typiske feil"?

9. Har du andre synspunkter rundt relasjonsbygging til elever du vil tilføye?

Til skoleleder (tillegg):

10. Hvilke paralleller ser du mellom det å være skoleleder og det å være klasseleder?

11. Hvordan kan skoleledere bidra til at lærerne skal bli bedre ledere i klasserommet?

13. Hvordan kan skoleledere sørge for at lærere får utviklet sin relasjonskompetanse?

14. Er dette et lederansvar, eller opp til den enkelte lærer?